# تخطيط المناهج المعاصرة

الأستاذ الدكتور
**عادل أبو العز سلامة**
أستاذ المناهج وطرق التدريس
رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية - جامعة المنوفية




1429هـ-2008م



المملكة الأردنية الهاشمية/رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية:(2007/12/3404)

375,001

سلامة، عادل أبو العز

تخطيط المناهج المعاصرة/عادل أبو العز أحمد سلامة

ــ عمان :دار الثقافة ، 2008

رقم الإيداع : (2007/12/3404)

الواصفات : /المناهج//التخطيط//التربية/

● أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية

ISBN 9957-16-300-0



**الطبعة الأولى / الإصدار الأول - 2008**





المركز الرئيسي: عمان - وسط البلد - قرب الجامع الحسيني - عمارة الحجيري
هاتف: 4646361 6 (962 +) فاكس: 4610291 6 (962 +) ص.ب 1532 عمان 11118 الأردن

فرع الجامعة: عمان - شارع الملكة رانيا العبدالله (الجامعة سابقاً) - مقابل بوابة العلوم - مجمع عربيات التجاري
هاتف: 5341929 6 (962 +) فاكس: 5344929 6 (962 +) ص.ب 20412 عمان 11118 الأردن

Website: www.daralthaqafa.com e-mail: info@daralthaqafa.com

تصميم وإنتاج

مكتب دار الثقافة للتصميم والإنتاج

# الفهرس

## الفصل الثالث
## نماذج تخطيط المنهاج وعناصره



## الفصل الرابع
## تقويم المناهج

## الفصل الخامس
## التنظيمات المنهجية وتطبيقاتها



## الفصل السادس
## تطوير المنهاج والقائمين على تنفيذه

## الفصل السابع
## الإشراف الفني والمنهاج



## الفصل الثامن
## واقع المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية

# المقدمة

يرى المهتمون ببناء المناهج أن توحيد المناهج في مدارسنا مقرراً وكتاباً وغير ذلك يعد أمراً ضرورياً ، ولكي يكون سبيلنا إلى ذلك يجب أن يكون قائماً على أساس علمي سليم، ولذا نؤكد منذ البداية أن توحيد المناهج بمعنى تطابقها مادة وكتاباً وتفاصيل، يتنافى مع ما تقوم به التربية الحديثة من ربط الدراسة بالبيئة وتقرير التعليم بحيث يكون متمشياً مع حاجات المتعلمين ومطالب نموهم وما لديهم من فروق فردية في الاستعدادات والمواهب والقدرات.

والمناهج الحديثة تتسم بمرونة كبيرة بحيث تسمح لكل متعلم أن يتقدم في دراسته، فالمنهج أسلوب حياة تعدى المدرسة لكي يعيشه التلاميذ ، ويتطلب ذلك تحديد وتنظيم الحياة المدرسية بجميع جوانبها وأبعادها.

لذا يجيء هذا الكتاب موجهاً للباحث والمتعلم والمعلم العربي الذي يقوم بالتدريس ويتضمن الكتاب تسعة فصول تتناول أسس المناهج ومداخلها وكذلك نظرية المنهج وتصميمه وتطويره، بالإضافة إلى تقديم مجموعة من نماذج تخطيط المنهاج وعناصره، وتوضيح كيفية تقويم المناهج، وبيان التنظيمات المنهجية وتطبيقاتها ، وعرض بعض نماذج تطوير المنهاج والقائمين على تنفيذه ، والتطرق إلى الإشراف الفني وعلاقته بالمنهاج، ومن ثم الإشارة إلى واقع المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية ، ليتم فيما بعد ختم هذه الكتاب بفصل يبرز تطور المناهج في أنظمة تعليمية متقدمة ونامية.

ويسعدني أن أقدم إلى المكتبة العربية كتابي هذا ، وقد حاولت التركيز فيه على الأساسيات والتطبيقات، وأن أقدمه بأسلوب واضح متجنباً الصعوبات العلمية والأمور التي لا يهتم بها إلا المتخصصون.

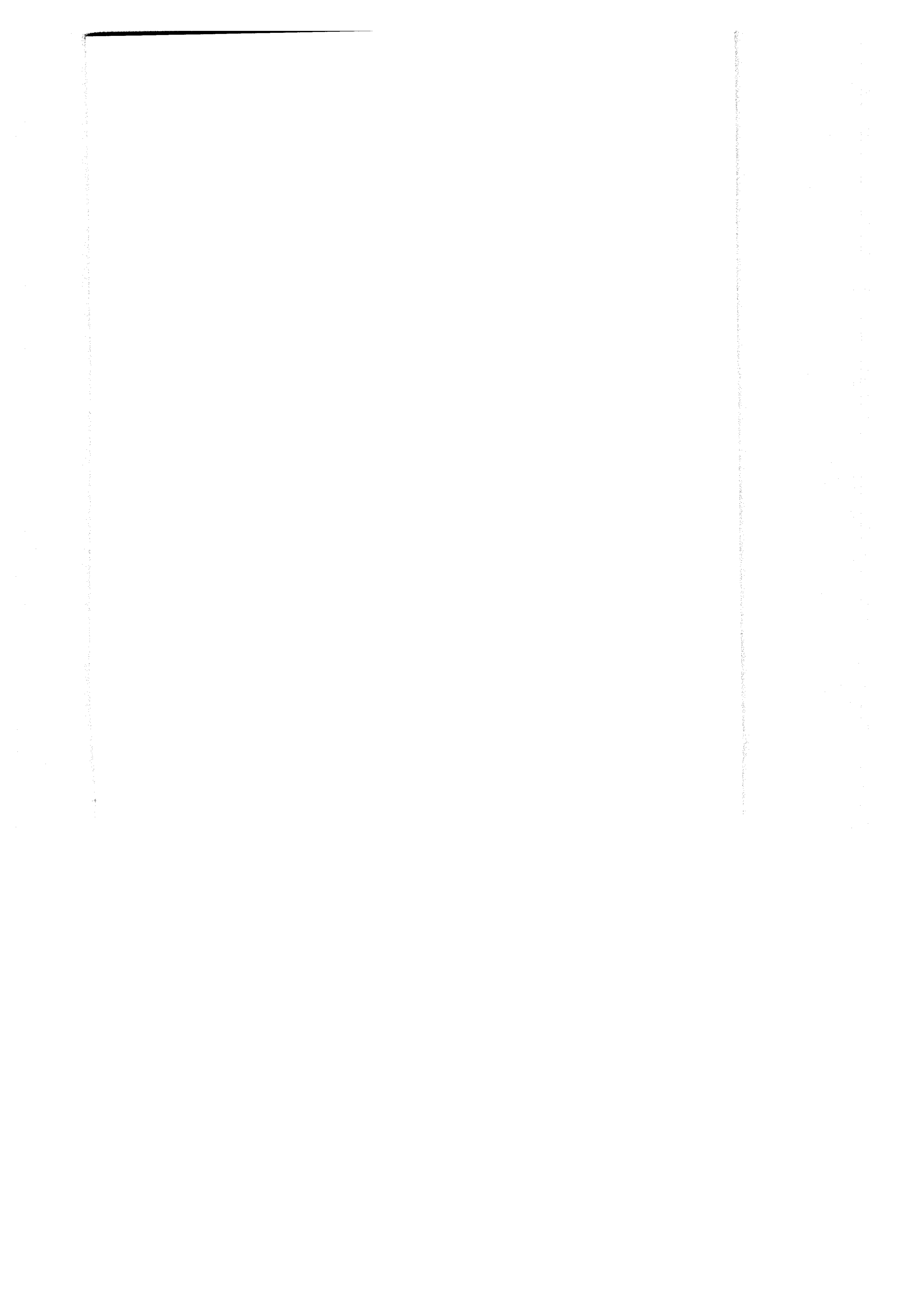
وأرجو أن يجد فيه دارسو المناهج ما يعينهم على أداء رسالتهم، ويفتح أمامهم باب الاجتهاد ، وعلى الله قصد السبيل.

**المؤلف**



# الفصل الأول

## أسس المناهج ومداخلها



# الفصل الأول
## أسس المناهج ومداخلها

### تمهيد:

يتناول هذا الفصل المنهج وأسلوب دراسته وكذلك النتائج المترتبة على مفهوم المنهج القديم، كما يوضح مفهوم المنهج الحديث والنتائج المترتبة على مفهوم المنهج الحديث، ويعرض للعوامل المؤثرة في بناء المناهج، ويناقش علاقة المعلم بالمنهج، ويبين مداخل المنهج وتعريفه وأسسه ومجالاته والقضايا المنهجية الأساسية فيه.

### المنهج وأسلوب دراسته:

يدرس طلاب كلية التربية مقرراً دراسياً في المناهج ويدخل هذا المقرر ضمن الإعداد المهني للمعلم حتى تتضح لطالب التربية قيمة دراسة المناهج ومكانتها في إعداده لمهنة التعليم، ويشترط في المعلم صفات رئيسة ويحدد التربويون البرامج الدراسية التي يستفاد منها بحيث تتضمن الصفات التالية:

المعلم إنسان مثقف          المعلم إنسان متخصص          المعلم إنسان مهني

ومن هنا تقدم كليات التربية برامج في العلوم المتخصصة وفي التربية والثقافة العامة تهدف إلى إكساب الطلاب أساسيات العلوم المختلفة ومهارات الاتصال التي تمكنهم من فهم الظواهر المحيطة بهم كما تمكنهم من تكوين خلفية ثقافية.

**ولكن أين دور دراسة المناهج من الإعداد التربوي للمعلم؟**

**ان دراسة المناهج تلزم المعلم بالأمور التالية:**

المنهج هو أساس منظومة العملية التعليمية، والمعلم يلزمه أن يدرس الأسس والمعايير التي ينظم على أساسها محتوى المنهاج من صف إلى آخر.

المنهج هو وسيلة لترجمة الأهداف إلى مواقف وخبرات سلوكية تتفاعل مع الطلاب، حيث يتعلمون من نتائجها ومن هنا يلزم المعلم أن يدرس علم المناهج.

دراسة المناهج لازمة للمعلم ليدرك من خلالها المصادر التي تتكوَّنُ منها مادته ومحتوياتها ليدرك العلاقة بين تخصصه وغيره من المجالات الدراسية.

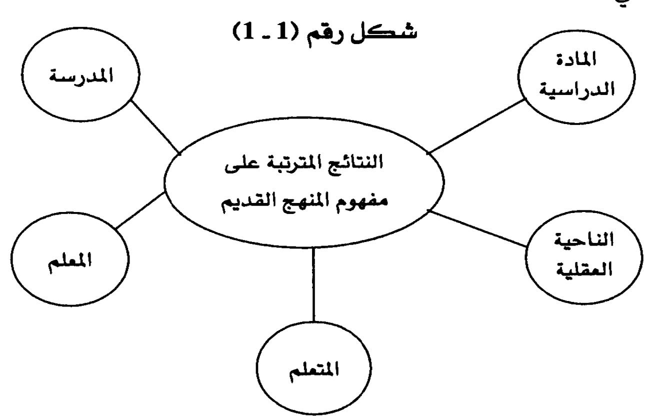
دراسة المناهج جزء من الإعداد المهني للمعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطرق التدريس واستراتيجياته فإنه إذا فهم المعلم مستويات التعلم فإنه سوف يتخذ الأساليب والإستراتيجيات المناسبة.

**لذلك نتساءل في ضوء ما سبق ماذا نقصد بمفهوم المنهج المدرسي؟**

المنهج المدرسي يكون مرادفاً لمقرر المادة الدراسية التي تدرس للطلاب في المدرسة ويصبح هناك منهج لكل مادة من المواد التي يدرسها التلاميذ في كل سنة دراسية وبهذه الصورة يتوجه المنهج الدراسي إلى العناية بالناحية الذهنية فإتقان المادة الدراسية يكون كل شيء في المدرسة وأي نشاط لا يتصل بإتقان المادة الدراسية في خارج المنهج وتكون أهميته أقل من المادة الدراسية والمنهج المدرسي بهذه الصورة يكون ضعيف المعنى لأن المدرسة ينبغي ألا تجعل الناحية الذهنية وحدها موضع الاهتمام بل تعنى بالمتعلم من جميع الجوانب الذهنية والجسمية والاجتماعية والانفعالية وأية مدرسة تسير في الوقت الحاضر وفق هذا المعنى الضيق تحتاج أهدافها وخططها إلى تعديل وتغيير لتتماشى مع مطالب الحياة في المجتمع الحديث.

وبتطور النظرية التربوية وتقدم الدراسات النفسية أخذ المربون يدركون ما يترتب على تحديد مفهوم المنهج على النحو السابق من آثار تربوية سيئة، ويمكن توضيحها في الشكل التالي:

**شكل رقم (1 ـ 1)**




## النتائج المترتبة على مفهوم المنهج القديم:

سيتم بحث هذه الآثار والنتائج بشيء من التفصيل وذلك سواء أكانت على المادة الدراسية أم الناحية العقلية أم على المدرسة والمعلم وكذلك المتعلم وذلك على النحو الآتي:

**المادة الدراسية:**

التقيد التام بالمنهج المدرسي بمعناه الضيق كانت له آثار على طبيعة المادة الدراسية ولذلك نجد أن المتخصصين في المواد الدراسية هم الذين يحددون موضوعات الدراسة في المنهج ولذلك كانوا يهملون اهتمامات التلاميذ والفروق الفردية التي بينهم في الميول والقدرات والحاجات بالإضافة إلى ذلك كانوا يتحمسون لموادهم فأدى ذلك إلى عدم العناية بربط المواد الدراسية بعضها ببعض وهذا الاهتمام بالمادة الدراسية جعل إتقانها غاية في ذاته دون اهتمام بذكر عيوب أفادت الطلاب في حياتهم وأصبحت في الغالب وظيفة المادة الدراسية في نظر المتعلم والمعلم هي النجاح في الامتحانات واتخاذ نتائج هذه الامتحانات أساساً لنقل الطلاب من صف إلى آخر.

**الناحية العقلية:**

لقد وجه المنهج التقليدي تركيزه إلى الناحية العقلية للتلميذ والاهتمام بالنواحي المعرفية على حساب النواحي الانفعالية والحركية مما يؤدي إلى حصره في جوانبه المعرفية وإهماله جوانب أخرى لازمة للنمو المتكامل للشخصية مثل عدم الاهتمام بالأنشطة العملية وأصبح التعليم يعتمد على الناحية النظرية ولا يرتقي من مستويات الحفظ إلى مستويات التطبيق والتحليل والابتكار وهذا بدوره أدى إلى عزل المدرسة عن المجتمع بدلاً من أن يتعلم التلاميذ كيف يطبقون ما يتعلمون في حل مشكلاتهم وإثراء ثقافتهم في حياتهم العامة وقد كان ذلك ناشئاً عن عدم تكامل المواد الدراسية المختلفة التي يدرسها الطلاب في مراحل التعليم العام مما يترتب عليه الحشو الزائد في المناهج الدراسية التي تؤثر على تفكير الطلاب.

**المدرسة:**

تعمل المدرسة دائماً على تحقيق أهداف التربية، وسبيلها في ذلك المناهج، ولذلك أصبحت وظيفة المدرسة في ظل المفهوم القديم للمنهج أكثر اهتماماً بعقل التلميذ ومساعدته على التحصيل الدراسي، وعلى أساس ذلك نجد أنه قد أعدت المباني المدرسية بصورة تساعد على التلقين والاهتمام فقط بالنشاط الذي يؤدي إلى التحصيل الدراسي مع عدم اهتمامها بأية أبنية أخرى تساعد على قيام الأنشطة لتساهم في التحصيل الدراسي، ولذلك نجد أن اليوم المدرسي كله قد قسم إلى حصص لكل

حصة فترة زمنية معينة ولكل مادة دراسية عدد من هذه الحصص يقوم كل معلم بتدريسها، وبالإضافة إلى ذلك نجد أن الأنشطة غير مؤدية بطريقة مباشرة إلى التحصيل، وهي أنشطة ثانوية وليست من أساس عمل المدرسة مما أدى إلى خلل في وظيفة القائمين في المدرسة من مدير ومعلم وإداري وعامل لمساعدة الطلاب على التحصيل الدراسي فنجد أن مدير المدرسة يساعد المعلم على عقاب التلميذ الذي لم يهتم باستذكار المادة الدراسية وأدى ذلك إلى فصل المدرسة عن المجتمع والبيئة مما أدى إلى عدم إسهام المدرسة في معرفة مشاكل الطلاب في حل مشاكلهم اليومية أو في تطوير بيئة المدرسة.

**المعلم:**

أدى الاهتمام بالتحصيل الدراسي إلى أن أصبح المعلم أداة لتوصيل المادة التي يحددها الكتاب المدرسي للتلاميذ بأسلوب يرى أنه يساعدهم على الإلمام بها، ولذا وجدنا المعلم يقسم المادة الدراسية على مدار السنة وأن معيار تقدم المعلم هو ما أنجزه من المادة الدراسية ومعيار نجاحه هو مدى إتقان تلاميذه للمادة الدراسية التي يدرسها ولجأ المدرسون إلى أساليب متنوعة يرون أنها تساعدهم على أداء وظيفتهم مثل عقاب التلاميذ وعمل ملخصات موجزة جداً تساعد الطلاب على حفظ المادة الدراسية مما يحرمهم من الاعتماد على النفس وتنمية روح البحث والابتكار والاستقصاء لديهم، وفي ظل الإلقاء والتلقين أصبح عبء العملية التعليمية على كاهل المعلم دون أن يشاركه المتعلم وأصبح المعلم هو المسؤول عن كل شيء في العملية التعليمية.

**المتعلم:**

في ضوء المفهوم التقليدي للمنهج أصبح معيار نجاح المتعلم حصوله على درجات معينة في اختبار التحصيل الدراسي لذا نجد أنه يبحث دائماً عن أسهل الطرق التي تؤدي به إلى اجتياز هذا الامتحان سواء باستخدام كتب خارجية أو استخدامه لأساليب غير مشروعة دون النظر إذا ما كان هذا السلوك سوف يسيء إلى نفسه ومجتمعه، وأدى تعدد أشكال الأساليب في المادة الدراسية والمدرسة والمعلم إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وإهمال قدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم وعدم توجيههم إلى

البحث أو استخدام الأسلوب العلمي في حل مشكلاتهم اليومية مما أدى إلى إهمال توجيه السلوك لدى المتعلم.

ولقد أدى تحديد كمية معينة من المواد الدراسية لجميع الطلاب في فترة محددة إلى ضياع الفرص أمام الموهوبين والمتقدمين في التقدم والنبوغ في المجالات التي تتفق مع مواهبهم.

## المنهج بمفهومه الحديث:

لم يعد المنهج كله مرادفاً لمقرر المادة الدراسية بل أصبح المقرر جزءاً منه وبذلك لم يعد المنهج المدرسي قاصراً على مقرر مادة الدراسة بل أصبح أوسع من هذا بكثير.

أصبح المنهج بمعناه الواسع يشمل "جميع النشاط الذي يقوم به التلاميذ أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها".

أصبح معنى المنهج الواسع هو حياة التلاميذ التي توجهها المدرسة وتشرف عليها سواء داخل المدرسة أو خارجها.

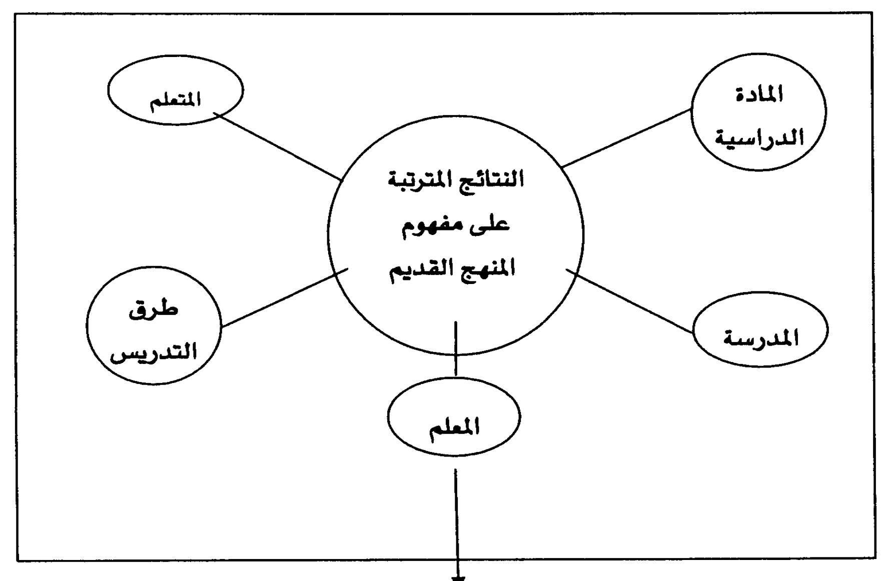
تتم التعديلات بالمنهج بالتعاون بين المدرسين المختصين والتلاميذ وأهل البيئة وأولياء الأمور وإدارة المدرسة وكل من لهم صلة بنشاط التلاميذ وحياتهم في المدرسة وخارجها، وتهيئة المجال أمام الطلاب لاكتساب الخبرات المناسبة عن طريق تفاعلهم مع البيئة التي يعيشون فيها.

والمنهج بالمفهوم الحديث يمثل مجموع الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقاً للأهداف التربوية.

وينظر إلى المنهج الآن بأنه مجموعة الأنشطة والفرص التعليمية التي تتيح للمتعلم التفكير والابتكار مما يسهم في تعديل سلوك المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة.

النتائج المترتبة على الأخذ بالمفهوم الحديث للمنهج: يمكن توضيحها في الشكل(1 ـ 2)

شكل رقم (1 ـ 2)




**المفهوم الحديث للمنهج**

مجموعة الأنشطة والفرص التعليمية التي تتيح للمتعلم التفكير والابتكار بهدف النمو المتكامل وتعديل سلوكيات المتعلم

## النتائج المترتبة على مفهوم المنهج الحديث:

سيتم بحث هذه الآثار والنتائج بشيء من التفصيل وذلك سواء أكانت على المادة الدراسية أم المدرسة والمعلم أم طرق التدريس وذلك على النحو الآتي:

**المادة الدراسية:**

- لم تعد المادة الدراسية غاية في ذاتها بل أصبحت وسيلة لغايات أسمى وهي المساهمة في حل مشكلات الفرد والمجتمع.
- لم تعد مرتبة ترتيباً منطقياً بل اختيرت وفق أسس تتفق وقدرات الطلاب وحاجاتهم وميولهم مما يساعدهم على تحقيق أعظم النتائج.
- لم تعد تلك المادة الدراسية التي تقف بمفردها وسط المواد الدراسية بل

أصبحت المادة الدراسية التي تتكامل مع المواد الأخرى ذات الصلة بها لكي تحقق أكبر عائد تربوي من هذا التكامل الذي يعود بالنفع على الفرد وعلى المواد الدراسية نفسها بالتطور والنمو.

- لم تعد المادة الدراسية التي يتسابق القائمون عليها في زيادة حصصها في الجدول المدرسي لإضافة جديدة إليها بل أصبحت المادة الدراسية التي تعتمد على أساسيات هذه المادة ومبادئها ومفاهيمها تساعد الطالب على استخدامها في حياته.
- أصبحت المادة الدراسية في ظل المفهوم الحديث للمنهج ورقة ليست جامدة بحيث تتيح لكل من المعلم والمتعلم أن يختارا منها ما يتناسب وظروف الدارس والبيئة.

**المدرسة:**

- في ظل المفهوم الحديث للمنهج أصبحت وظيفة المدرسة إعداد التلميذ للحياة.
- أصبحت ساعات اليوم المدرسي موزعة على الأنشطة المختلفة ومن أساس عمل المدرسة.
- أصبحت المباني المدرسية تساعد على ممارسة أنشطة متنوعة تساعد على نمو شخصية المتعلم في صورة متكاملة.
- لم يعد أي نشاط يساهم في تكوين شخصية المتعلم ثانوياً بل أصبحت الأنشطة أساسية لها مواعيدها وأماكنها والمشرفون عليها.
- أصبح عمل القائمين على العملية التعليمية في المدرسة مساعدة المتعلم على نمو شخصيته وإعداده إعداداً سليماً لمواجهة الحياة.
- لم يعد تقويم المدرسة لمدرسيها مبنياً على أساس نجاحه في التلقين بل أصبح مبنياً على أساس مدى إسهامه في إعداد طلابه للحياة.
- لم تعد المدرسة منعزلة عن المجتمع بل أصبحت تساهم في حل مشاكله وتسعى إلى تنمية البيئة.

**المعلم:**

- أصبح المعلم موجهاً ومرشداً وعضواً فعالاً بتحديد واختيار المادة الدراسية التي تناسب بيئة المدرسة وتلاميذها في مادة تخصصه.
- أصبح المعلم يشجع تلاميذه على المناقشة والاستفسار عما يريدون ويوجههم للحصول على الإجابات الخاصة بها من مصادر متنوعة وبصورة مشوقة تدربهم على ربط الأفكار والمعلومات.

**طرق التدريس:**

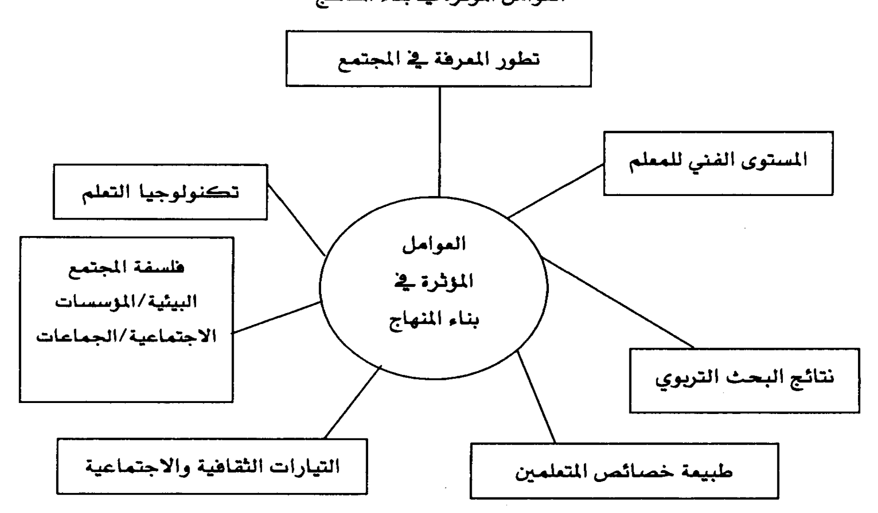
- تنوع طرق التدريس في هذا المنهج حتى في الدرس الواحد.
- تبنى طرق التدريس مبنية على المواقف والمشكلات ذات المعنى عند الطلاب.
- يتعاون المعلم والتلميذ في اختيار المواقف والمشكلات واختيار كل وجه من أوجه النشاط التي يقومون بها والطرق التي يتبعونها والوسائل التي يستخدمونها.
- تناسب الخبرات مع مستوى النمو واتصالها بحياتهم اليومية.
- يقوم المعلم باتباع الأسلوب العلمي في التفكير الذي يعتمد على تدريبهم على أساليب التخطيط وأهميته في اختيار النشاط للفرد والجماعة، وإصدار الأحكام بدون تعصب، ودراسة المشكلات الشخصية والوصول منها إلى حلول مختلفة ودراسة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع وتشخيص نواحي القوة والضعف.

## العوامل المؤثرة في بناء المناهج:

إن المنهج المدرسي لم ينشأ من فراغ ولكنه يتأثر بالأوضاع الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع كما يتأثر بنفوس التلاميذ وطبيعة المادة والمجال المدرسي. وسندرس فيما يلي أهم العوامل التي تؤثر فيه: أنظر شكل (1 ـ 3):

شكل (1 ـ 3)

العوامل المؤثرة في بناء المناهج




## تطور المعرفة في المجتمع:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بسرعة التغير وأهم مظاهر هذا التغير هو ما يعرف بالانفجار المعرفي أو بؤرة المعرفة فلم تعد المعرفة ثابتة ولكنها أصبحت متغيرة لها نهاية ومن أهم مظاهر الانفجار المعرفي:

- تضخم حجم المعرفة، ويقدر الخبراء أن حجم المعرفة يتضاعف مرة كل سبع سنوات وأن 90٪ منها اكتشفها الإنسان بعد سنة 1940 وأن 90٪ من العلماء الذين عرفهم التاريخ منذ فجر الإنسانية لا يزالون على قيد الحياة ويساهمون في صنع الحياة المعاصرة، ويؤثر الانفجار المعرفي على محتوى ومستوى المنهج لأن المنهج يعكس في محتواه ومستواه مدى تطور المعرفة يؤدي هذا لسرعة التغيير في المناهج الدراسية.
- استحداث تصنيفات وتفريعات جديدة في العلوم. وهذا رد فعل طبيعي لتراكم المعرفة ولا بد من تصنيف هذه المعرفة المتدفقة على أسس جديدة واستحداث

أساليب وتعريفات جديدة في العلوم.

- زيادة الاهتمام بأنشطة البحث العلمي لأن البحث العلمي هو وسيلتنا لاكتشاف الجديد والوصول إلى تفسير علمي لما يحيط بنا من ظواهر وكائنات وأصبح تقدم الدول يقاس بمستوى تقدم البحث العلمي.
- سرعة استخدام التكنولوجيا والتطبيق العلمي للمعرفة المكتشفة لحل مشكلات الإنسان ومشكلات المجتمع إذ إن المستوى التكنولوجي يحدد كفاءة الطاقة البشرية وغير البشرية وبالتالي يؤثر على تحقيق الرفاهية لأفراد المجتمع.

**المستوى الفني للمعلم:**

إن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وعليه يتوقف مدى نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ولهذا فإن نجاح أي منهج يتوقف على إيمان المعلم ومدى استعداده لتنفيذه ومدى كفاءته وقدرته ويجب أن تدرك أن إعداد المعلم عملية مستمرة لا تنتهي وتتوقف بمجرد تخرج المعلم من الشكلية التي يدرس فيها ونتيجة لسرعة التقصير في المعرفة أصبح النمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أمراً لازماً لتجديد المعلمين وزيادة فعاليتهم لأن المناهج الحديثة مناهج متطورة ومتجددة ويلزم لها معلم متطور ومتجدد.

**نتائج البحث التربوي:**

- يساعد البحث التربوي على بناء نظرية علمية شاملة للتربية تحكم أساليبها وتوجه تطبيقاتها.
- أدت نتائج البحث التربوي في الفروق الفردية إلى فشل فكرة الصفوف فقد يكون التلميذ مقيداً حسب عمره الزمني بالصف الرابع ولكن مستواه العلمي يؤهله لقراءة مستوى الصف الخامس ولذلك ظهرت فكرة المستوى الرفيع في المناهج.
- أسهمت نتائج البحوث في تطوير الأساليب والطرق التربوية واستحداث استراتيجيات جديدة في التدريس مثل:

| | |
|---|---|
| التدريس بالفريق | Team Teaching |
| التدريس المصغر | Micro Teaching |
| التعليم الذاتي | Self Instruction |
| طريقة الاكتشاف | Inquiry Approach |

وغيرها من الأساليب التي تزيد من فعالية العملية التعليمية وسرعة تعليم التلاميذ محتوى المنهج مما يؤدي بالضرورة إلى اختصار في الجهد والوقت ويؤدي بالتالي إلى التأثير على مستوى المنهج.

**طبيعة خصائص التلاميذ:**

لا شك أن فهمنا لطبيعة التلميذ وخصائص نموه أمر ضروري لواضع المنهج وهو أمر يؤثر على بناء المنهج وتمثل مشكلة حاجات التلاميذ عقبة رئيسة أمام واضع المنهج فكيف يمكن تحديد هذه الحاجات بطريقة إجرائية ولذلك نجد أن واضع المنهج يجب عليه مراعاة خصائص نمو التلميذ حتى يتم وضع المحتوى الذي يتلاءم مع مستوى النمو العقلي للتلميذ في المرحلة التي يدرس فيها.

**تكنولوجيا التربية:**

يشهد هذا العصر تطوراً هائلاً في المعرفة والتقدم العلمي والفني وقد أدى ذلك إلى تحديات واجهت التربية واستدعت إحداث العديد من التغيرات شملت بنية التربية وطرائقها ووسائطها وطرق تقويمها والتحول من التعليم للتعلم ومن المعلم للطالب ومن التعليم الجمعي إلى التعليم الفردي ومن التخطيط غير النظامي إلى التخطيط بأسلوب النظم ومن الكتاب المدرسي المقرر إلى مصادر التعلم ومن التعليم خلال سن المدرسة إلى التربية المستمرة ومن الوسائل المعينة إلى تكنولوجيا التربية، والتكنولوجيا تعني التطبيق المنظم للمعرفة في مجال معين، وتعتمد تكنولوجيا التربية على نتائج الدراسات والبحوث التي يتم التوصل إليها فلا عجب إذا علمنا أن معظم التكنولوجيين الذين يشتركون في تطوير تكنولوجيا التربية هم من خارج المجال التربوي ومن هنا أدى ذلك إلى اختلاف التعريفات وإلى غموض مفهوم وعدم الاتفاق على تصور محدد وحيث أن الأجهزة تمثل المظهر الفيزيقي المحسوس لتكنولوجيا التربية فقد خلط كثير من المربين بين طيات التكنولوجيا وتكنولوجيا التربية فاعتقد بعضهم أن الأجهزة والأدوات والمواد والبرامج المستخدمة في التعليم هي تكنولوجيا التعليم.

وعرف أحد المربين تكنولوجيا التعليم بأنها جميع أنواع الأدوات المستخدمة في التعليم قديماً وحديثاً والمنتظر استخدامها في المستقبل سواء ميكانيكية كانت أم إلكترونية يدوية أو كهربائية.

وأن مفهوم تكنولوجيا التربية يشمل الأجهزة Hardware Software وتدخل في هذا الإطار أجهزة التلفزيون والراديو وأدوات التعليم الإلكترونية التي دخلت حديثاً إلى غرفة الدراسة. وأجهزة عرض الأفلام الثابتة والمتحركة والمواد والبرامج المستخدمة بالحاسب الآلي وأجهزة الاتصال والمواد الأخرى المستخدمة لتعزيز عملية التعليم.

ولقد ورد في تقرير الكونجرس الأمريكي من قبل لجنة تكنولوجيا التربية تعريف تكنولوجيا التربية بطريقتين:

- الوسيلة التي نتجت عن ثورة الاتصالات المستخدمة في أغراض التعليم.
- عملية منهجية نظامية لتخطيط وتصميم وتقويم عمليات التعليم والتعلم في ضوء أهداف محددة.

فهل تكنولوجيا التربية هي الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم؟

وهل بالإمكان عزل مفهوم تكنولوجيا التربية عن معطيات التكنولوجيا التي تتمثل في المنتجات والأجهزة المستخدمة في التعليم؟

ومن هذا نجد أن ربط مفهوم تكنولوجيا التربية بالأجهزة والأدوات مرفوض من قبل التربويين، من هذا يمكن توضيح مفهوم التكنولوجيا. فهي التطبيق المنظم للمعرفة التعليمية والعلوم الأخرى المنظمة في مجال معين.

ولقد عرف أدجارويل التكنولوجيا بأنها "طريقة نظامية مخططة للوصول بالعمل إلى نتائج محددة فهي عملية وليست ناتجاً وهي الجانب التطبيقي من التطور العلمي.

وعرفها آخرون بأنها "التطبيق العملي للنظريات التي تتعلق بالعلوم الطبيعية لهدف الحصول على نتائج عملية محددة.

**ويمكن تحديد التكنولوجيا في النقاط التالية:**

- أنها الجانب التطبيقي للمعرفة والنظريات العلمية لتحقيق أهداف محددة.
- أنها عملية Process أو أسلوب وليست ناتجاً أو أجهزة حديثة.
- أنها تشمل كافة عناصر النظام.

- أنها تؤكد على الردود والعائد الاقتصادي.
- فإذا استعرضنا الآراء والأفكار التي تتعلق بمفهوم تكنولوجيا التربية نجد أنها تعالج هذا المفهوم من زوايا وجوانب متعددة أهمها:

**1. تكنولوجيا التربية أسلوب للتفكير المنظم ومنحنى للتخطيط:**

يربط هذا الاتجاه بين تكنولوجيا التربية والتخطيط والتفكير المنظم فتعرف تكنولوجيا التربية بأنها: "توظيف الإمكانيات البشرية والأفكار والمواد والأجهزة لحل المشكلات التربوية بأسلوب نظامي.

وأساس هذا المدخل هو هندسة وتطوير كافة أنواع الأنظمة المستخدمة في مجال التعليم وفق منهج محدد يشمل تحليل – تنظيم – تخطيط – تصميم تركيب وتقويم ومدخل في الإطار أن:

- تكنولوجيا التربية تطبيق أسلوب النظام في التخطيط التربوي.
- أو عملية منهجية نظامية لتخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم عمليات التعليم والتعلم في ضوء أهداف محددة وبالإعتماد على نتائج البحوث في ميادين التعليم والاتصال وباستخدام المصادر البشرية وغير البشرية المتاحة للحصول على تعليم أكثر فاعليَّة.

**2. تكنولوجيا التربية من منظور يركز على عملية التعلم والتعليم:**

ينظر إلى تكنولوجيا التربية في هذا المنظور من زاوية تنظيم البيئة التعليمية وعمليات التعليم والتعلم وتنظيم الحاسية لهذه العملية بحيث يتم تصميمها وفقاً لخصائص المتعلم ويتم توظيفها لتحقيق أهداف محددة.

**ويرى البعض أن:**

- تكنولوجيا التربية تطبيق وتحليل النظم في عمليات التعليم والتعلم.
- تحليل أساليب التعلم وطرقه وتقويمه وتنظيمها بحيث ينتج عن استخدامها والإنتفاع بها بيئة تعليمية صالحة لإحداث تعلم أفضل.
- أنها تخطيط لإعداد وحدات متكاملة من التعليم لتحقيق أهداف محددة.
- أنها قيام العاملين في المجال التربوي بإعداد وتنظيم العناصر التي تشكل بيئة التعليم بصورة عملية وليست نظرية.

**3. تكنولوجيا التربية كمنحنى لتطبيق فراغ المعرفة العملية في المجال التربوي:**

يركز هذا المنظور على تكنولوجيا التربية من حيث كونها تطبيقاً منظماً في الحياة العملية ويتم تعريفها في ضوء هذا المنظور:

- أنها تطبيق المعرفة في تصميم وتنفيذ وتقويم النظم التربوية.
- أنها تطبيق للمعرفة القائمة على أسس علمية في التخطيط التربوي وفي حل المشكلات التعليمية.
- أنها تطبيق المعرفة العلمية في الممارسات التعليمية على كافة المستويات كمنحنى لحل المشكلات التعليمية.

**4. تكنولوجيا التربية من منظور يركز على إدارة التعليم وتنظيم المصادر المتاحة:**

يركز على الإستخدام الأمثل للمصادر المتاحة وتنظيم مصادر التعلم والأنشطة التي ترتبط بإدارة العملية التربوية مثل: (التخطيط – البرمجة – الميزانيات – إتخاذ القرار – إعداد البحوث – تحليل النظم – الإنسان والآلة والأفكار). ويدخل في هذا الإطار تعريف تكنولوجيا التربية بأنها تنظيم متكامل يضم عناصر (الإنسان – الزمن – الأفكار – وأساليب العمل – الإدارة) بحيث تعمل جميعاً متكاملة في إطار واحد لتحقيق أهداف محددة.

أو الاستخدام الأمثل للمصادر المتاحة لتحقيق أهداف تعليمية محددة. مما سبق يمكن تحديد الإطار العام لمفهوم تكنولوجيا التربية:

- أنها عملية منهجية (منحنى – منهج – طريقة) وليست منتجاً.
- الأجهزة والأدوات والمبتكرات هي نتاج التكنولوجيا والتقدم العلمي التي تظهر خلال تطبيق المعرفة والدراسات والبحوث ويلاحظ أن الأجهزة والأدوات المستخدمة في التعليم هي نتاج تكنولوجيا التعليم وأنواع التكنولوجيا كثيره وتكنولوجيا التعليم أحد عناصرها.
- إن محور هذه العملية هو تنظيم وتطوير المجال التربوي بأسلوب منهجي علمي.
- مدى هذه العملية يشمل المجال التربوي بكافة عناصره وعملياته وأنظمته من تصميم المعلم للدرس إلى إعداد بيئة التعليم في المدرسة فتطوير المناهج وإعداد الكتب المدرسية وتوفير المواد ومتطلبات التعليم وإنتاج الوسائل التعليمية وتدريب المعلمين. وإن هذه العملية تتم وفق منهج محدد يعتمد على أسلوب

النظام، من هذا يمكن تحديد مفهوم تكنولوجيا التربية بأنه منحنى أو أسلوب تطوير وتخطيط وتصميم وتنظيم الأنظمة التربوية وتحديثها وتوجيه المصادر المتاحة لتحقيق مخرجات تربوية محددة.

مما سبق يمكن أن نوضح الفرق بين تكنولوجيا التربية Educational Technology وتكنولوجيا التعليم Instructional Technology وذلك كما يلي:

**تكنولوجيا التربية:** تستخدم للدلالة على تنظيم وتطوير النظام التربوي بصورة شاملة حيث تمتد إلى تطوير المناهج – تأليف الكتب المدرسية، توفير الوسائل التعليمية – تدريب المعلمين – وإعداد المبنى المدرسي.

**تكنولوجيا التعليم:** تستخدم للدلالة على تنظيم عملية التعليم والظروف المحيطة بها "وهي جزء من منظومة تكنولوجيا التربية وهي ذاتها تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية بالمفهوم المتطور.

**التيارات الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع:**

هذه التيارات التي تعكس تصور الناس لأمورهم وفلسفتهم في الحياة ونظرتهم للواقع الاجتماعي الذين يعيشون فيه فمنهم من هو رجعي ومنهم من هو معتدل ومنهم من هو متحرر تقدمي ورغم أننا لا نعترف بهذه التصنيفات لأفكار الناس ولاتجاهات المجتمع فإن واضعي المنهج ينتمون بالضرورة إلى لون من هذه الألوان الفكرية فإذا كان واضع المنهج يميل إلى التقدير المحافظ ... فإنه يتحرج في منهج العلوم مثلاً من وضع وحدة التربية الجنسية أو نظرية النشوء والارتقاء بينما تلقى مثل هذه الخبرات تشجيعاً من التقدميين وكذلك تؤثر الاتجاهات الدينية بوصفها تيارات ثقافية على تحديد محتوى المناهج الدراسية.

**العوامل البيئية:**

تتمثل العوامل البيئية المؤثرة في بناء المناهج بما يلي:

**ثقافة المجتمع:** إن الثقافة هي ما ورثناه عن الأجيال السابقة من خبرة تتمثل في علوم وفنون وعادات وتقاليد ووسائل وأدوات وأساليب وسلوكيات نعيش في ظلها ونتأثر بها وترسم الإطار الاجتماعي لحياتنا. وللمنهج علاقة وثيقة بمفهوم الثقافة ومكوناتها وخصائصها ومشكلاتها ولكل مجتمع ثقافته ولذلك نجد اختلافاً في المناهج من ثقافة إلى أخرى.

- **فلسفة المجتمع:** لكل مجتمع نظامه الاجتماعي وفلسفته الخاصة التي تحدد أسلوب الحياة فيه بما تتضمنه من مبادئ وقيم ومثل عليا ولا شك أن فلسفة المجتمع لها تأثيرها العميق فيما ينبغي أن تكون عليه فلسفة المدرسة التربوية وبالتالي منهجها.

- **المؤسسات الاجتماعية:** هناك مؤسسات اجتماعية متعددة تلعب دوراً كبيراً في نقل ثقافة المجتمع وتطويرها ومن هذه المؤسسات الأسرة فهي الخلية الأولى في المجتمع والمكان الذي يتلقى فيه الطفل أول دروس حياته وأبلغها أثراً في تشكيل شخصيته وسلوكه ويتأثر الطفل بمركز أسرته الاجتماعي والاقتصادي وبالأسلوب الذي تتبعه الأسرة في التربية وتؤثر جميع هذه النواحي على الخبرات التي يكتسبها التلاميذ في المدرسة.

- **الجماعات الأخرى:** لا يكاد الطفل يتخطى سنوات حياته الأولى حتى يخرج عن حدود البيت وقيوده إلى دائرة أوسع وهي دائرة المجتمع فيحاول أن يتخذ له صداقات جديدة وينتسب إلى جماعات ومنظمات وأسر ... الخ. كل هذه الجماعات والأسر تشكل في كل عامل من هذه العوامل في المنهج، والاكتشاف العلاقات التي تربط كل عامل بغيره وبعملية بناء المناهج ينبغي أن نأخذ جميع هذه العوامل في الاعتبار ويتم بناء المناهج الحديثة في خطوات تبدأ بتحديد الأهداف وتخطيط المجالات والمواد ثم تحديد أساسيات المادة أو المجال الذي يراد تقديمه إلى التلاميذ تحديداً علمياً يستند إلى الإحاطة بأحدث التطورات ثم نختار أكثرها فائدة للتلميذ.

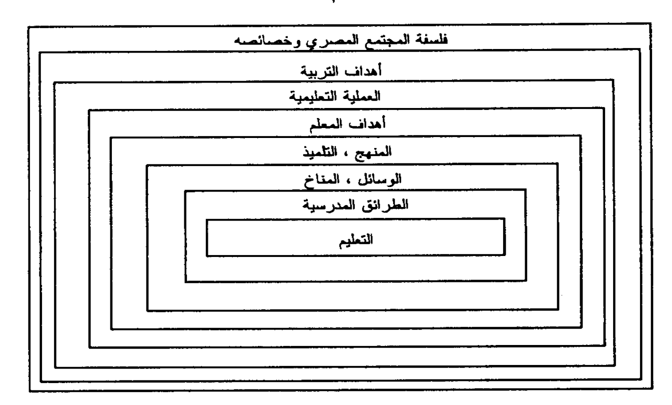
## المعلم والمنهج:

يُعد المعلم والمنهج مقومين أساسيتين من مقومات نجاح العملية التعليمية في أية أمة وسبباً من أسباب تقدمها ورقيها ولا ننسى في هذا الصدد ما حدث بالولايات المتحدة الأمريكية في الخمسينيات من مراجعة وتعديل وتطوير لمقومات العملية التعليمية لحاقاً بالإتحاد السوفيتي مسبقاً الذي حظي بفضل السبق في ارتياد الفضاء آنذاك.

والمنهج يقع من العملية التعليمية موقع القلب من الجسد. فالعملية التعليمية داخل أي مجتمع عبارة عن كيان ديناميكي ذي قلب نابض يحرك ويؤثر في كافة مدخلات ومخرجات العملية التربوية وهذا القلب هو المنهج بما يحتوي من خبرات علمية وعملية وبما له من أشكال ونماذج تختلف من نوع من التعليم إلى آخر.

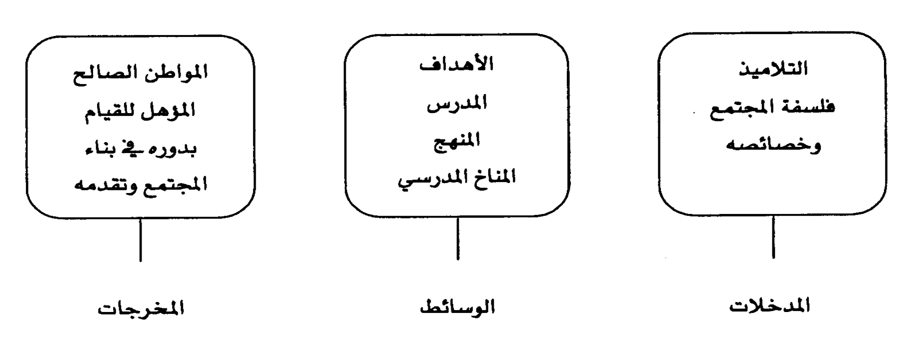
ويوضح الشكل التالي نموذجاً بصرياً للعملية التعليمية ومثله تتضح أهمية المنهج وموقعه في عملية التعلم.

**شكل رقم (1-4)**




إذا استخدمنا مدخل تحليل النظم والذي يقوم على النظر إلى العملية التربوية كمنظومة لها مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها الوسيطة والمساعدة فإنه يمكن تصور العملية التربوية على النحو التالي:

**شكل رقم (1-5)**



## التعليم الجيد:

يعد المعلم الجندي المسؤول عن إعداد الأجيال القادمة وصياغاتها، فهو الذي يخلق أفضل الظروف الملائمة لعملية التعليم والتعلم، وهو الذي يعاون الشباب على مواجهة مشكلاتهم ويأخذ بيدهم مرشداً وهادياً حتى يشقوا طريقهم بنجاح في مجتمع دائم التغير والتطور.

والمعلمون عموماً مخلصون في عملهم، مؤمنون بمهنتهم، جادون في هداية أبنائهم ولكنهم لا يسلمون من النقد فكثرة ما يطلب منهم أداؤه قد يفوق طاقتهم، ويظهرهم بمظهر عدم الاهتمام بعملهم. وعملهم مع النفوس البشرية يختلف في طبيعته عن عمل المهندسين والأطباء إذ لا تظهر نتائجه إلا بعد زمن طويل مما يجعل كثيراً من الناس لا يدركون أهمية هذا العمل، وهو بناء وتقويم النفس، أو على الأقل يقللون من شأنه وقد تعود الناس أن ينظروا إلى كل تصرفات المعلم بمنظار مكبر وحتى حياته الخاصة ليست ملكاً له ورغم مكانته الاجتماعية التي لا يحسد عليها ورغم مرتبه الضئيل، ينظر إليه وكأنه فوق كل نقيصة، وأنه مثال الفضيلة وإذا وقع في نفوس المعلمين خوف متأصل من اكتشاف أنهم بشر ولهم هفواتهم وأخطاؤهم ويخشون التقرب من أولياء الأمور حتى لا يظهر ضعفهم ولكن الصحيح هو عكس ذلك، فالاستعانة بأولياء الأمور واستشارتهم يكسب المعلمين احتراماً ويكسب الآباء فهماً أعمق لرسالتهم وجهودهم ومدى إخلاصهم.

إن التعلم الجيد هو هدف كل نشاط منهجي. وإن عملية التعليم والتعلم عملية إنسانية لا يمكن الوصول إلى مداها، ومعنى ذلك أننا نستفيد من كل الإمكانيات للتحسين المستمر والتحسن يعني التقدم في الجودة.

**ولتحديد معنى التعليم الجيد يتركز الإهتمام على أمرين يخصان طبيعة المعلم:**

الطريقة والمحتوى، وإلى أي حد يعد التعلم علماً أو فناً وهناك رأي يقول إن الطريقة هي أهم ما يملكه المعلم، فيكفيه أن التعليم أهم بكثير من المادة التي يعلمها.

ويؤكد رأي آخر على الاهتمام بالمادة فمعرفة مادة التدريس إلى جانب تأثير قوة شخصية المعلم هي صفات المعلم الناجح ومعنى ذلك أن المعلم الماهر مطبوع وليس مصنوعاً، لا ينقصه إلا التزود بسلاح المادة. ولكن الرأي الذي يأخذ به رجال التربية اليوم هو أن الخبرات التعليمية وحدة واحدة وليست مجزأة، وما يتعلمه الطفل يتأثر بكل نواحي الموقف التعليمي ويدخل في نطاق المادة وشخصية المعلم وطريقة التدريس

والأنشطة والبيئة والتربية والعلاقات بين المعلم والتلميذ وبين التلميذ والتلميذ، وبذا يصبح الصراع بين المادة والطريقة أمراً مصطنعاً وفي كثير من الأحوال يصعب الفصل بين ما يدرس وكيفية تدريسه.

والقضية الثانية هي هل التعليم علم أو فن؟ إن هذه القضية تتصل بالقضية السابقة، فالنظرة السطحية للعلم قد تشجع على الاعتماد دون فحص ونقد على طريقة معينة يعتقد أنها اختبرت علمياً. كما أن النظرة السطحية للرأي الآخر وهو أن التعليم فن، قد تشجع على الارتجال وعدم التخطيط السليم من جانب المعلم، وعملية التعليم هي عملية فنية أساساً بمعنى أنها تتطلب ممارسة وفكراً وحكماً وذوقاً فيما يختص بمطالب ومواقف معينة ولكن هذا لا يعني أنها تعمل منفصلة عن الناحية العملية.

وقد أوضح ديوى العلاقة بين الفن والعلم في مجال الهندسة حين قال: إذا وجد تعارض بين العلم والفن فإنني أجد نفسي مضطراً إلى الوقوف بجانب أولئك الذين يؤكدون أن التعليم فن: ولكن لا يوجد أي تعارض وإن كان هناك فرق. ويجب ألا تضللنا الألفاظ فالهندسة في واقع الأمر فن، ولكنها فن يضم عدداً من العلوم في ثناياه، ففيها الرياضيات والطبيعة والكيمياء. إنها نوع من الفن الأصيل لأنها تحوي مادة علمية تؤدي إلى الناحية التطبيقية، ففيها مجال للمشروعات الابتكارية والخلاقة التي يقوم بها أفراد نابهون. وتفوقهم لا يقوم على إهمالهم للعلم بل على دراسة وافية للمادة العلمية وتكاملها وتحويلها إلى استعمالات جديدة لم يسبق معرفتها أو توقعها.

والتعليم كفن يعتمد كذلك على الدراسة العلمية في مجالات علم النفس والاجتماع وعلم الأحياء، وهو بذلك يشبه ممارسة الطب، فالطب فن ولكنه يقوم على المعرفة المكتسبة من تطبيق الطريقة العلمية لأن الطبيب كالمعلم يتعامل مع إنسان في موقف معين.

والفنان صاحب فن يستخدم آلات ومهارات مختلفة كفن يتطلب مهارات مختلفة من أولئك الذين يمارسونه وأن يتمكن المعلم من إجادة هذه المهارات جميعها بالتساوي كأي رسام أو موسيقي أو طبيب لا يتمكن من إجادة جميع المهارات. وكل معلم يؤكد الأشياء التي يجيدها، ولكن ينبغي أن يستمر في محاولته لتحسين مالا يجيده ومعظم هذه المهارات تحتاج إلى التعلم والاستخدام المستمر، ويهدف "مرشد المعلم" والوسائل المعينة إلى مساعدة المعلم على تنمية واستخدام هذه المهارات بصفة مستمرة.

**بعض المهارات اللازمة للتدريس:**

تعد غزارة المادة العلمية في ميدان التخصص أمراً ضرورياً ولكنها لا تكفي لأن يكون المعلم ماهراً. فالتعليم الجيد يتطلب معرفة دقيقة بما يحدث عندما يحدث وذلك حين يلتقي التلاميذ بمعلمهم في موقف تعليمي، والتفاعل السيكولوجي بين الطرفين هو الذي يقرر نوع التعليم والتعلم. ومن المهم أن يدرك المعلم قدراته ويستغلها ويساعد تلاميذه على استغلال هذه القدرات والإمكانيات ومن المهارات التي يتطلبها التدريس:

- **فهم سيكولوجية التعلم:** يتطلب التعليم الجيد فهم طبيعة النمو والتطور عند الأطفال، ولا يقتصر هذا الفهم على مجرد دراسة علم النفس التربوي أو سيكولوجية التعلم ولكنه يتعداها إلى الإدراك الواسع العميق لدينامية النمو والتغير. ويستخدم المعلم معرفته بالصحة النفسية وعلم النفس الإكلينيكي لمساعدته على فهم كل تلميذ ومعرفة حاجاته وقدراته، ودراسة الاختبارات والوسائل التي تساعد على هذه المعرفة أثناء العمل والتدريب عليها ومعرفة كيفية استثارة دوافع التلاميذ وتحدي قدراتهم أمر ضروري لتشجيع التلاميذ على الإقبال على التعلم.
- **فهم الفلسفة التربوية:** وتفهم المعلم لفلسفتنا التربوية الديمقراطية والإشتراكية أمر أساسي وأهم مبادئها الإهتمام بالفرد واحترام شخصيته والإيمان بمبدأ الفروق في الحاجات والقدرات والميول وتأكيد التفكير التأملي البناء والمسؤولية الفردية والجماعية.
- **مساعدة التلاميذ وعدم استغلالهم:** كل معلم يود أن يكون محبوباً ومقبولاً ولكن بعض المعلمين الذين لا يشعرون بالاطمئنان يلجأون إلى السيطرة والتحكم بدلاً من تدعيم شخصياتهم عن طريق إقامة علاقات – طيبة مع زملائهم وتلاميذهم. فالنزوع إلى السلطة يقي الإنسان من الاعتراف بالفشل في ضبط نفسه.

والمعلم بحكم طبيعة عمله يشغل وظيفة تحمل بين طياتها السلطة وإغراءَها ومما يزيد هذا الإغراء قوة الفارق الزمني بين عمر المعلم والتلاميذ فالمعلم واثق من النصر إذا تصارعت إرادته ورغبته مع إرادة ورغبات التلاميذ لذا يجب على المعلم مقاومة هذا الإغراء والإنتصار عليه فعمله هو مساعدة التلاميذ لا أن يساعده التلاميذ على التخلص من فلسفته واضطرابه بإسقاطه عليهم وعليه أن يقدم خبرته المهنية بطريقة سلسلة تتضمن الصداقة والفهم المشوب بالعطف والاهتمام الحقيقي بمشكلات التلاميذ.

- **تفهم التلاميذ وليس الحكم عليهم:** وكلما كان التلاميذ أكثر حباً في التعبير عن أحاسيسهم الصادقة تجاه المادة الدراسية وأوجه النشاط في الفصل كلما توفرت فرص أوسع للنمو الحقيقي وتعديل الاتجاهات أو إعادة بنائها وامتصاص السلوك الاجتماعي في المجتمع المتحضر وهو أمر ضروري حتى يكون هناك توافق في مستويات السلوك. فلا بد من أن يكتسب التلاميذ المثل الصالحة التي تساعدهم على تكوين الضمير وأن يعملوا بما يجب أن يكون لا ما يريدون هم أن يفعلوه. وحين يجد التلميذ من معلمه سعة الصدر والثقة والهدوء والتفهم فلا شك أنه يقوم باستجابات طيبة تختلف عن تلك التي تنتج عنه أضرار بعض المعلمين المصحوب بالعنف والتهديد أو الوعيد.

ومهمة المعلم هو أن يفهم دينامية التعليم والتعلم وأن يزاول عمله بروح البحث محاولاً إيجاد الحل وليس توقيع العقاب أو منح الجزاء كما يجب أن ينظر إلى سلوك التلميذ بنفسية صابرة لا أن يصدر عليه الحكم الخلقي الذي يصدره الرجل العادي.

وتفهم التلاميذ يتضمن معرفة ما هم عليه من الفروق التي تظهر بينهم وإتاحة حرية التعبير عن مشاعرهم الحقيقية والصعاب الفعلية التي يواجهونها فلا يشعرون بالخجل أو الذنب أو النقص أو عدم الأمن. ويشعر التلاميذ بهذه الحرية إذا تقبل معلموهم اختلافاتهم، وإذا كان جو الفصل يشجعهم حقاً على الصداقة فيما بينهم فلا يجد التلاميذ سخرية أو تحقيراً أو تعريضاً بهم نتيجة ما يبدون من آراء سواء من المعلم أو من زملائهم.

- **اتباع التعلم السليم من مجهودات التلميذ الخلاقة:** إن النمط التقليدي للتعلم لا يهيئ الفرص ولا يثير التحدي ليقوم التلاميذ ببذل مجهوداتهم الإيجابية المبتكرة كما أنه لا يلقي بالاً إلى النمو العاطفي للتلاميذ وفي هذا النمط تنحصر مهمة التلميذ في قراءة الكتب المقررة وفي استظهار المادة الدراسية للامتحان.

ولكن في عملية التعلم الحديثة التي يواجهها المعلم يجب أن يكتشف التلميذ بنفسه ما يحتاجه فعلاً، بإمكان المعلم المتمرس مساعدة تلاميذه على المشاركة الفعالة - وليس فقط مجرد المشاركة باللسان -، إذا وقف على الاتجاهات المختلفة التي يأتي بها التلاميذ إلى حجرة الدراسة.

يفهم المعلم الماهر نفسه ويطور بناءها: إن للمعلم القدرة على الابتكار والخلق وله بصيرة في العملية التربوية ولكنه بحاجة إلى المساعدة من الموجه الفني لينمو مهنياً

فالمعلم يعرض مشكلاته على الموجه الذي بدوره يساعده على أن يستكشف بنفسه الحلول الممكنة فيكتسب المعلم استبصاراً ذاتياً.

ويصعب أن يتحمل المرء مسؤولية اتخاذ قرار ينتج عنه تغيير في حياته لأننا لا نصل إلى القرارات إلا بعد صراع. وعلى المعلم أن يتقبل الصراع الداخلي الجوانب المختلفة من شخصيته المتناقضة وأن يعترف بأنه لا يمكنه أن يتجنب هذا الصراع، ويعني تقبل النفس أن يكون الشخص مسؤولاً عن قراراته وأن يتجنب الإسقاط (يسقط ما بداخله على غيره) والتبرير (يحاول أن يجد مبرراً لأعماله التي لا يرضى عنها). ويعني كذلك الاعتماد على الآخرين والعمل معهم مع عمله أن لهم أيضاً صراعاتهم التي يحاولون إنكارها، وفهم هذا الصراع النفسي يساعد المعلم على ضبط نفسه وتنمية ذاته المهنية.

وهذا الاستبصار له أهمية كبيرة في علاقات المعلم والتلميذ، فالمعلم الذي يتفهم حقيقة نفسه يدرك الصراع الداخليَّ للتلميذ والصراع بين مختلف الإرادات (إرادة التلميذ وإرادة المعلم أو إرادات باقي التلاميذ) والتناقض والمقاومة والوسائل الدفاعية التي تصحب الإسقاط لدى كل فرد، وبذلك يمكنه مساعدة التلميذ أي أنه إذا فهم المعلم حقيقة نفسه وصراعاتها فإنه سيقدر موقف تلاميذه ويتمكن من مساعدتهم ولا يستخدمهم كأهداف لصب غضبه عليهم بل يسمح لهم أن يستعينوا به لنموهم.

والحصول على شهادة والتعيين في وظيفة للتدريس لا يعني نهاية نمو المعلم المهني، بل هي بداية نمو جديد في واقع الأمر. والشخص الذي يكرس نفسه للتعليم لن يقنع بفهمه للمشكلات التعليمية وطرق التدريس فالمشكلات العديدة والتطور المستمر والبحث المتواصل والاطلاع الدائب والنجاح الجزئي والاعتراف بالفشل كل هذا يحتاج إلى عمل متواصل من جانب المعلم وتعاون دائم مع كل من يهمهم أمر التربية.

**المعلم وتخطيط المنهج:**

يجب أن يكون المعلم من الأعمدة الأساسية في تخطيط المنهج فهو المسؤول الأول عن تنفيذ المنهج ومدى نجاحه ولذلك لا بد أن يكون له رأي في تخطيطه حتى يلتزم بتنفيذه تنفيذاً سليماً. وفي الوقت الذي يشكو فيه المعلمون من إهمالهم في عملية التخطيط يشكو رجال الإدارة المدرسية من عزوف المعلمين عن المشاركة في التخطيط. ورغم انشغال المعلمين بالروتين اليومي والعمل المرهق إلا أن لديهم شعوراً قوياً بالمثالية وتقديراً للواجب المهني الذي يمكن أن يصبح مصدر قوة العمل على تحسين المنهج

بشرط أن تكون الاجتماعات جادة وأن يكون لهم رأيه وأن مراعاة الأمور التالية يمكن أن يزيل بعض الإمكانات السلبية:

**1. إزالة المخاطر التي تهدد الأمن العاطفي أو الحد منها:**

فالمعلمون ينفعلون بالموقف عقلياً وعاطفياً كغيرهم من الناس أي أنهم بحاجة إلى الانتماء والمشاركة والحصول على مركز اجتماعي بالإضافة إلى الأمن العاطفي الذي يسبب الشعور بالاستقرار فالنظام في مجتمعهم معقد ومتغير كالمدرسة وعمليات التخطيط قد يصاحبها ما يعكر صفو الطمأنينة نتيجة بعض المخاطر ومنها:

**تهديد أمن العمل:** يجب ألا يهدد التخطيط وظيفة أحد كتقليل شأن بعض المواد أو تحقير شأن تنظيم المادة نفسها، ومعلمو المدرسة الثانوية ذوو حساسية نحو هذه الأمور لأنهم يتخصصون في تدريس مادة بعينها. ويجب ألا يتعرض المعلم للتجريح والنقد أو الحط من قدره.

وإنما ينبغي أن ينصرف المعلمون إلى تحسين تنظيم المنهج والمادة طرائق التدريس وتحسين الأنشطة والتوجيه والخبرة في العمل، ومشروعات خدمة البيئة تهيء صورة لمجال تخطيط المنهج.

**الضغط الجماعي أو سيطرة الفرد:** المقصود من العمل الجماعي في الديمقراطية هو الاستفادة من إمكانيات الأفراد إلى أقصاها وليس كبتها أو التحكم فيها. ويمكن الحد من سيطرة قلة على الجماعة أو سيطرة فرد عن طريق إفساح المجال للمناقشة العميقة للقضايا قبل اتخاذ القرارات للوصول إلى الإجماع بدلاً من الاقتناع بالأغلبية فقط واحترام حق الأقلية في فتح مجال المناقشة وعرض وجهات نظرها.

**2. توفير الوقت والنشاط والتدريب للمعلم:**

إن الحاجة إلى النشاط والتدريب تعد أمراً ضرورياً للمشاركة في تطوير البرنامج وتحسينه. وبعض نواحي القصور التي تعيق كفاية المعلم كمخطط للمنهج هي كالآتي:

- اختيار بعض المعلمين الذين لا تتناسب إمكانياتهم وخصائص العمل المطلوب منهم.

- اختيار المعلمين الذين ينقصهم التدريب للقيام بالعمل فكثير من المعلمين ينقصهم التدريب المطلوب للعمل بالمنهج المحوري أو منهج النشاط مثلاً بعضهم ينقصهم الخبرة بالمادة الدراسية اللازمة لإقامة وحدات ذات مرجع.
- محاولة فرض منهج جديد أو طريقة جديدة، دون توجيه المعلمين وتعريفهم بأسباب التغير وبالفلسفة التي يقوم عليها. وتنفيذ منهج أو طريقة عن طريق الفرض يؤدي إلى الإعراض عنه والفشل في تطبيقه ويعزى الفشل في طريقة القراءة الكلية بالمدرسة الابتدائية إلى هذا السبب وإلى عدم إعداد المعلم للتدريس بهذه الطريقة.
- إن تخطيط المنهج يحتاج إلى جهد كبير وذكاء ووقت وتحرر من القلق فطلب المشاركة من معلمين مثقلين بأعبائهم المهنية لا يمكن أن يصل إلى نهاية مرضية فالمعلم يقوم بتعليم نحو مائة وخمسين تلميذاً، ويصحح أعمالهم التحريرية ويهتم بالتعليم الفردي، هذا بالإضافة إلى إعداد دروسه والاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية واختيار الخبرات التعليمية المناسبة والمشاركة في أوجه النشاط المدرسي مما يتطلب منه وقتاً طويلاً ليؤديها جميعاً بإخلاص وقد يقوم بكل هذا دون تشجيع مادي عن الأعمال الزائدة على الوقت المدرسي المحدد.

## المعلم والتخطيط المشترك:

كل موقف تعليمي يحتاج إلى اتخاذ القرارات والتخطيط المشترك بين المعلم وتلاميذه بطريقة جماعية وهذه المشاركة تزيد من الدافعية وتحسنها لدى التلاميذ كما أنها تسهم في تحسين العلاقات بين المعلم وتلاميذه ويهدف التخطيط المشترك إلى مساعدة التلاميذ ليتعلموا مفاهيم ومهارات عملية التخطيط وتختلف المواد في الفرص التي تقدمها للقيام بعملية التخطيط. من اختيار موضوعات أو وحدات إلى تحديد الأهداف واختيار الأنشطة الملائمة وتحديد الطلبة الذين يقومون بأعمال معينة أثناء تنفيذ العمل وتحديد أمكنة العمل سواء كانت المكتبة أو الفصل أو مسرح المدرسة أو زيارات البيئة وأخيراً عملية التقويم المصاحبة للعمل من بدايته حتى نهايته.

**المعلم والكتاب المدرسي:**

إن الكتب المدرسية تعد أهم العوامل التي تقرر مادة المنهج ويجب أن يتدرب المعلمون على كيفية اختيار أحسن الكتب واستخدام هذه الكتب بحكمة كوسائل تشجع على التعليم وليس كمجموعة من الحقائق تحفظ.

وقد أصبح التلميذ وحاجاته وليست المادة الدراسية مركز اهتمام المنهج في الوقت الحاضر ومع هذا التحول أصبح تعديل الكتب التي تناسب حاجات التلاميذ مسؤولية المعلم الكبرى وأصبحت الكتب المدرسية تعد بواسطة رجالات من ذوي الكفاية العلمية من المعلمين أو الخبراء وما يجب أن يهتم به المعلمون هو تطويع المادة لحاجة تلاميذهم، كما يجب العناية بوجود كتب تطبيقية وقراءات تدعم المنهج إلى جانب الكتاب المدرسي الأساسي.

ووجود كتاب مدرسي لا يعني بالضرورة أن مادة الكتاب أو وجهة نظر الكتاب هي التي تعلم فمن الممكن أن يعلم المعلم شيئاً آخر داخل النطاق العام للكتاب فاتجاهات المعلم وانتقاؤه للأمثلة والتطبيقات وما يهتم به والواجبات المنزلية كلها لها تأثيرها في تنفيذ المنهج فالمعلم المعد إعداداً جيداً يختار بكفاءة من مادة الكتاب ما يناسب الموقف التعليمي الذي يعالجه وله وحده الحكم على المادة الموجودة في الكتاب أو الإضافة إليها والكتاب يحوي وسائل معينة مختلفة وتمرينات منوعة والمعلم هو الذي يقرر أي المواد أصلح من غيرها لموقف تعليمي بعينه أو لمجموعة من التلاميذ ولا قيمة لاهتمام التربية الحديثة بتنويع أنشطة التعليم لتناسب الأفراد ما لم يعرف المعلم كيفية استخدام مادة الكتاب في الواجبات وجعلها تتفق وقدرة كل فرد.

**حاجة المعلمين إلى تدعيم دراستهم بمعاهد إعدادهم:**

إن كثيراً من المعلمين يدرسون غير تخصصاتهم وكثيراً من معلمي العلوم والرياضة لم تتح لهم دراسة بعض ما يدرسون بالمدارس الثانوية والمعلمون الذين يطلب منهم تطبيق معين كمنهج الوحدات مع عدم وجود خبرة مسبقة لديهم بتدريس هذا النوع من التنظيم ولذا لا يختلف تدريس الوحدات لديهم عن تدريس المناهج المنفصلة وإذا كان لا بد أن يكيف هؤلاء المعلمون أنفسهم للتدريس بالمدارس الحديثة فلابد أن تعدهم معاهدهم الإعداد الصحيح الذي يتفق وما يدرسونه فعلاً.

إن المدارس اليوم لم تعد منفصلة عن الحياة كما كانت في سابق عهدها وما يعلم داخل المدرسة يجب أن يكون جزءاً من الحياة نفسها، أو يمكن نقله إلى الحياة خارج المدرسة.

أن الأدب الذي يقرؤه التلاميذ داخل المدرسة يجب أن يؤدي إلى الاطلاع الواسع والاستمتاع بالقدرات خارج المدرسة، والأسس العلمية والرياضية التي تدرس بالمدرسة ينبغي أن تقود إلى فهم بعض مواقف الحياة عن طريق التطبيق، وينبغي أن تساعد دراسة التاريخ على تفسير الأحداث الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في البيئة.

**المعلم والخبرة خارج المدرسة:**

ولإقامة العلاقة بين المدرسة والحياة وجعلها حقيقة واقعة يجب أن يتوفر للمعلم قدر كبير من الخبرة خارج المدرسة حتى يتمكن من ربطها بما يدرسه داخلها فمدرس العلوم تزداد كفاءَته إذا عرف تركيب الأجهزة المستخدمة في المنزل ومدرس الأحياء تزداد كفاءته إذا كان ذا خبرات عملية بالبيئة في ميدان النباتات والحيوان ومدّرسة التدبير المنزلي لن تنجح في عملها إذا لم يتوفر لها خبرات عملية في المنزل وإدارته.

ويحتاج المعلمون إلى تفهم المشكلات التي تنتج عن الصراع بين البرنامج المدرسي وبين قصورهم في التربية وخبرتهم ويمكنهم أن يعيدوا خبراتهم عن طريق حلقات الدراسة والمناقشة كما يجب أن تهتم معاهد إعداد المعلمين بإعادة تخطيط برامجها ليس فقط من ناحية المقررات التربوية والنفسية ولكن من ناحية اختيار وتنظيم مواد التخصص كذلك ويجب أن تتصل دراسة مادة التخصص بالحياة وبالمادة التي تدرس في المرحلة التي يعلم بها المعلم لأن ما يحتاجه المعلم هو تعليم عام متوازن وسليم.

**مشاركة المعلم في تخطيط المنهج وسيلة لنموه المهني:**

كثيراً ما يقال أن تغيرات المنهج تحدث بسرعة أكبر من إمكانية المعلمين في التكيف معها وإذا صح ما قيل عن أعباء المعلم – وهو لا شك صحيح – فإنه يصعب على المعلم مسايرة هذا التغير، وإذا كان تطوير المنهج عملية مستمرة لا تنتهي فإن نمو المعلم ليساير التغير الحادث لا بد أن يكون مستمراً أيضاً، يجب أن تطور كليات التربية مناهجها وخبراتها التدريبية حتى تساير التغير الحادث في المدرسة وأحسن وسيلة لتدريب المعلم في مجال المنهج هي مشاركة المعلم في تخطيط المنهج منذ البداية.

وبالإضافة إلى القيم المتصلة في عملية تطوير المنهج فإن خبرة بناء المنهج تؤدي إلى النمو المهني للمعلم الذي يشترك في هذا البناء، إذ يتطلب منه فحص فلسفته التربوية وأسس التعلم وطرق التدريس وردود أفعاله للتغيرات الحادثة في الحياة الاجتماعية. والمعلمون الذين يهتمون بنموهم المهني ينبغي أن يشتركوا في أعمالهم بمراجعة المناهج عن طريق تطوعهم أو اقتراح الحاجة لهذا التغير. فالمشاركة في تخطيط برنامج تحتاج إلى تغيير وجهة النظر واتساع الأفق وإلى عمق في معرفة المادة الدراسية واستزادة في التبصر بمشكلات الشباب.

**مداخل المنهج:**

يعكس المدخل المنهجي نظرتنا للمدرسة والمجتمع، ويمكن أن يمتد ليصبح نظرة مستقبلية جامعة وشاملة لهذه الأمور كلما خالجنا الشعور نحوها. وكلما فهمنا مدخل المنهج لفرد ما ومدخل المنهج السائد في مدرسته أو ناحيته، كلما تمكنا من فهم نظرة الفرد المهنية وإلى أي حد تتعارض هذه النظرة مع النظرة المؤسسية الرسمية للمنهج.

ورغم أن المدارس تنزع لأن تصبح مرتبطة بمدخل منهجي محدد مع مرور الزمن، فإن كثيراً من المربين لا يلتزمون بقوة بمدخل واحد، بل يخفق الكثير منهم في إدراك أي مدخل منهجي سلوكي أو موقفي معين يؤيدونه أو أنهم في واقع الأمر يكونون متأثرين بعدة مداخل منهجية.

ويمكن النظر إلى مداخل المنهج من جانب فني أو غير فني أو من جانب علمي أو غير علمي (وتجدر الملاحظة هنا أن عبارتي غير فني وغير علمي لا تعني مداخل سلبية أو إنحطاطية بقدر ما قصد منها التضاد مع ما سبقها). والمدخل الفني / العلمي يتفق مع النظريات والنماذج التقليدية في التربية، ويعكس الطرق الرسمية والمعتمدة في المدارس. لقد ظهرت المداخل اللافنية واللاعلمية كجزء من فلسفات وسياسات التربية التقدمية المتطرفة والتجريبية التي جاءت لتنازع الممارسات التربوية الرسمية المعتمدة.

يتناول الجزء التالي من هذا الفصل خمسة مداخل منهجية أطلقنا على أول ثلاثة منها المداخل العلمية أو الفنية والمدخلان الآخران أطلقنا عليهما المدخلين اللاعلميين واللافنيين.

## المدخل السلوكي:

- تجذر هذا المدخل في جامعة شيكاغو وأهم رواده فرانكلين بوبيت وتشارترز وتايلر وطابا.
- وهو أقدم المداخل وأعظمها حتى هذا الوقت، وقد وصف بمدخل الوسائل والغايات وهو مدخل منطقي وتوجيهي.
- وعادة ما استند إلى خطة حتى قيل عنه وثيقة تحتوي أغراضاً وأهدافاً، وتتابع فيه المحتويات والأنشطة وفقاً للأهداف ويتم تقييم نتاجات التعلم وفقاً للأغراض والأهداف.
- لقد شكل هذا المدخل المنهجي إطاراً مرجعياً لمقارنة كل المداخل المنهجية الأخرى وأطلقت عليه أسماء أخرى منها المدخل المنطقي الواقعي والمفاهيمي الإمبريقي والخبراتي والعلمي العقلي والتكنوقراطي.
- المدخل السلوكي بدأ بفكرة الفاعلية متأثراً بلغة الأعمال والصناعة ونظريات الإدارة العلمية لفريدريك تايلر الذي عكف على تحليل فاعلية المصنع من حيث الزمن والحركة وخلص بنتيجة مفادها أنه يجب أن يدفع لكل عامل بقدر إنتاجه الفردي مقسوماً على عدد وحدات الإنتاج في فترة محددة. وقد أطلق النقاد على العمليات الفاعلة للمدارس التي كانت هدفاً كبيراً في العشرينات نظرية الآلة.
- وقد وصف فرانكلين بوبيت هذه المشكلات حينما هم بتنظيم مساقات الصفوف الابتدائية، فقال "نحن بحاجة إلى مبادئ لصناعة المنهج. فنحن لم نعرف أنه يتوجب علينا أن نحدد الأهداف من دراسة الحاجات الاجتماعية ... ولم ندرك أن الخطط تعني وسائل لا غايات".
- وقد طور بوبيت مدخلاً لأهدافه وأنشطته في بداية العشرينيات في كتابه "كيف تصنع المنهج" الذي ضمنه أكثر من 800 هدفاً ونشاطاً ذا علاقة التناسب مع احتياجات الطلبة المحددة سلفاً. وتراوحت هذه الأنشطة من "القدرة على عناية الطالب بأسنانه وعيونه وأنفه وحنجرته ... والمحافظة على أدواته المنزلية ... إلى قدرته على التهجئة والقواعد. إن الطرق التي وضعها بوبيت معقدة بالنسبة لنا اليوم، ولكن إذا ما أخرجناها من سياقها، فإن قائمته التي احتوت

مئات الأهداف والأنشطة ومقارنة ذلك بالآلة والمصنع يسهل انتقادها.

- وقد ترك الأمر إلى رالف تايلر الذي درس عدة مساقات على يد بوبيت في جامعة شيكاغو ليدرك الحاجة إلى أهداف سلوكية ليست صغيرة جداً ولا مغلقة بل تقنيات أساسية للمنهج والتدريس والتقويم توحدت في خطة بسيطة. وفكرته هي استخدام فلسفة المدرسة (المدرسة أو المقاطعة) "لاتخاذ قرارات بشأن الأهداف" وبذلك يكون قد حدد سقفاً أعلى لتقديرات القيم ليعمل بموجبها المسؤولون على تخطيط المنهج.
- لقد جمع تايلر ما بين الأفكار السلوكية (التي تهتم بالأهداف) وأفكار ثورانديك رائد التقدمية الذي اعتنى بأهمية احتياجات الفرد وأفكار ديوي، وما بين الحركة العلمية في صناعة المنهج خلال السنين الثلاثين التي سبقت كتابته الكلاسيكية.

**المدخل الإداري:**

- ينظر هذا المنهج إلى المدرسة على أنها نظام اجتماعي وهو يذكرنا بالنظرية التنظيمية والتي يفهم منها في هذا المقام أن جماعات الطلبة والمعلمين والإداريين واختصاصي المناهج يتفاعلون فيما بينهم وفق بعض المعايير والأنماط.
- يخطط هذا المنهج على صورة برامج وجداول زمنية وأمكنة وموارد ومعدات وأفراد.
- ويهتم هذا المدخل فيما يهتم باختيار الأشخاص ذوي العلاقة بقرارات المنهج وتنظيمهم والاتصال بهم والإشراف عليهم، كما يهتم أيضاً باللجان وأعمال المجموعات والعلاقات الإنسانية وأنماط القيادة وصناعة القرار.
- يعتمد المدخل الإداري أيضاً مثل المدخل السلوكي على خطة ومبادئ عقلانية وخطوات منطقية دون أن تكون بالضرورة هذه الخطة وما تبعها سلوكية، غير أنه ينزع إلى التركيز على الجانبين الإشرافي والإداري للمنهج وخاصة على عمليتي التنظيم والتنفيذ.
- يهتم أنصار هذا المدخل بالتغيير والتجديد وبالكيفية التي يسهل بها مختصو المنهج والمشرفون والإداريون هذه العمليات.
- ويعتبر المختص بالمنهج والمشرف (أحياناً نفس الشخص) ممارساً وليس منظراً

أي أنه عامل تغيير ومرجع وميسر.

- وهو يرتبط بالإداري ويتتبع مهمة المدرسة وأغراضها. إذا لم تتفهم المدرسة التغيير فإن دورها في التغيير قد يتقلص إلى أدنى حد، وإذا بادرت المدرسة بالتجديد أو الإصلاح فإن التغيير مأمول وأنه ينتظر من البيئة المدرسية أن تصنع بيئة تغيير وتديمها.
- إن أهم القضايا المتعلقة بالتغيير أو الاستقرار يمكن توصيلها للمرؤوسين (المعلمين) من المديرين من خلال الاتصالات الرسمية وغير الرسمية (الإيماءات والمحادثات وغيرها).
- لقد تجذر المدخل الإداري في نماذج المدارس التنظيمية والإدارية منذ مطلع القرن الماضي، وكان يطلق على هذه الخطط أسماء المدارس المعدة لها أو المفهوم التنظيمي الخاص بها مثل خطة الباتافيا (نيويورك) وخطة دنفر (كولرادو) وخطة اليزابيث (نيوجيرسي) وغيرها ...
- وكان نظراء المدارس وشركاؤهم يهتمون بقيادة المنهج وغالباً ما يلجؤون إلى تطوير خطة لمدرسة ما ثم تستعيرها مدرسة أخرى وتنفذها. ويستنتج من ذلك أنه كان هناك حركة مقايضة للخطط بين الإداريين الذين جمعوا ما بين مهارات الإدارة وقيادة المنهج.
- وقد هيمن المدخل الإداري في المناهج خلال عقدي الخمسينيات والستينيات، واشتهرت في هذه الفترة فكرة مدير المدرسة كقائد للمنهج وقائد للتدريس واتحدت بفكر القائد العام.
- ومن أهم وأشهر نظراء المدارس (أو النظراء الشركاء) روبرت اندرسون (بارك فورست في الينوي) وليسلي بيشوب (ليفونيا في ميتشيجان)، ووليام كورنوج (مدرسة نيو ترير تونشيب الثانوية في وينكاتا في الينوي) وغيرهم الكثير ... كما ظهر نظراء ونظراء شركاء من خارج غرب وسط أمريكا وكان لهم نفوذهم أمثال تشستر بابكوك (من سيتل في واشنطن) وموريل كريسي (في ديلاوير) وغيرهم.
- لقد انصب اهتمام إداريو المدارس على تنظيم المناهج وتنفيذها أكثر من اهتمامهم بالمحتوى، ولم يهتموا كثيراً بالمواد الدراسية وطرق التدريس والمواد

بقدر اهتمامهم بتحسين المنهج في ضوء السياسات والخطط والأشخاص الذين يمثلون بمجموعهم منظومة واسعة النطاق، كما اهتموا بتغيير وتجديد المناهج أثناء إدارتهم للموارد وإعادة هيكلة المدارس.

- واليوم إذا ما تمعنا في الكثير من الأفكار الجديدة لإصلاح المدارس وإعادة هيكلتها فإننا نجدها متجذرة في تلك الأفكار التي ميزت عقدي الستينيات والخمسينيات حين كانت السيطرة المحلية بمثابة البقرة المقدسة أما اليوم فتلعب الحكومة دوراً محورياً في عملية الإصلاح.
- إن العديد من الخطط الحالية المتعلقة بالإدارة والإعداد المتمركزة حول المدرسة إنما تعتمد على سلم المهنة القديم ونماذج التوظيف المختلفة لتلك الحقبة.
- من أهم الكتابات الراهنة التي تميل لتوكيد النظرة الإدارية للمنهج مع بعض الاهتمام بالإدارة المركزية لمقاطعة المدارس أو مديري ومشرفي المدارس هي تلك الكتب التي ألفها علماء أمثال ديفيد آرمسترونج ورونالد دول، وجلاثورن، وباجاك وجلينس الذين بحثوا العلاقة ما بين الإداريين والمشرفين والمعلمين وما بين أساليب التنظيم الشبكي، والتخطيط، ووضع الأغراض، والاتصال، و كذلك العلاقة بين الممارسة ومهمات قائد المنهج، وسياسات اتخاذ القرار وصنع القرار.

**مدخل النظم:**

- فقد نزع مدخل النظم إلى النظر إلى وحدات التنظيم وأجزائها المختلفة في علاقة مع الكل وغالباً ما كان يتم تخطيط الأشكال التنظيمية ولوحات تدفق العمل وهياكل تنظيم اللجان أثناء تقديم خطة المنهج ومراقبة تنفيذها، وفي بعض الأحيان كان يشار لها بمفهوم هندسة المنهج الذي يتضمن العمليات الضرورية لتخطيط المنهج (التطوير والتصميم والتنفيذ والتقويم) بوساطة مثل هؤلاء المهندسين كنظراء للمدارس ومشرفين ومنسقين ومديرين وهياكل (مواد ومساقات ووحدات وخطط دروس).
- لقد تأثر مدخل النظم للمناهج بنظرية النظم وتحليل النظم، وهي مفاهيم طورت أصلاً في العلوم الاجتماعية في الخمسينيات والستينيات كجزء من

النظرية الإدارية والنظرية التنظيمية.

- وكان من أبرز من طبق مدخل النظم المؤسسات العسكرية والشركات التجارية والصناعية لما لها من أهمية في إتقان المتعلمين للمهام التي تسند لهم، وهم قادرون على تقدير الكلف التشغيلية الضرورية للمنظومة (خاصة إذا ما عرفنا أن كلفة تطوير منهاج جديد باهظة من حيث عدد الأفراد والموارد اللازمة لتشغيله).
- في مدخل النظم للمناهج يتم استقصاء الأجزاء الكلية للمدرسة من حيث ترابطها وتأثير بعضها ببعض، ويتم تخطيط المكونات الرئيسة مثل الأقسام، والأفراد، والمعدات، والجداول الزمنية لإحداث تغيرات في سلوك الأفراد وتوقعاتهم، ويتم نقل المعلومات عادة للإداريين الذين يدرسون البدائل والخيارات.
- من تطبيقات مدخل النظم التي طورتها شركة راند نظام التخطيط والبرمجة والموازنة (BPPS) الذي ما لبث أن انتشر من القطاع الحكومي إلى القطاع الخاص، ويمتاز هذا النظام بدمجه لعناصر التخطيط والبرمجة والموازنة مع هيكلية النظام، ووظائفه، وإمكانياته، وعندها يكون النظام هو المنهج.
- وصف جورج بيوشامب نظرية النظم كأول نظرية في المنهج وقسم النظريات في التربية إلى خمسة أقسام رئيسة متساوية من حيث الأهمية هي: نظرية في الإدارة، ونظرية في الإرشاد، ونظرية في المنهج، ونظرية في التدريس، ونظرية في التقويم.
- ولكن كثيراً من أساتذة التربية يرفضون هذا التقسيم لأنهم ينظرون إلى ميدانهم كنظام رئيس أو مجال بحث ودراسة، وأن المنهج نظام كلي أو فرعي من نظام اكبر.
- وعلى أية حال، فإن بوشامب كان يحاول أن يقول أن النظريات الخمسة تمثل مجالات للمعرفة التطبيقية وتشتق أفكارها من أساسيات التربية: علم النفس، علم الاجتماع، التاريخ، الفلسفة، وغيرها. وبدلاً من التنازع بشأن النظم الرئيسة أو النظم الفرعية، فإن من المهم تصميم الإجراءات التي يمكن تطبيقها في الواقع واستخدام أية نظرية تساعد الممارسين في عملهم.

- وبيد أنه ليس هناك مقرر منهجي واحد يتضمن أنظمة المنهج، فإن مدخل النظم يناقش على نطاق واسع في المقررات التي تؤكد عمليتي التطوير والتصميم مثل تلك التي اقترحها جيمس بين، وفرانسيس هنكنز، وبيتر اوليفا، وديفيد برات.

**المدخل الأكاديمي:**

- غالباً ما يطلق عليه المدخل التقليدي أو دوائر المعارف أو المدخل الفكري أو المرتكز على المعرفة وهو المدخل الذي يحاول تحليل وتركيب المواقف والاتجاهات والمفاهيم المنهجية العظمى، وهو منهج أقرب ما يكون تاريخياً أو فلسفياً أو اجتماعياً بالطبيعة إلى حد ما.
- إن هذا التوسع في المنهج خارج إطار المقرر المدرسي ومعالجة المنهج كتفكير فلسفي تعكس الخلفيات التي تقف وراء الفعاليات والأشخاص وكذلك المقدمات المطولة عنها.
- يعود هذا المدخل إلى الأعمال الفلسفية والفكرية لجون ديوي، وهنري موريسون، وبويد بود، وأصبح أكثر شعبية في الفترة ما بين الثلاثينيات والخمسينيات وقام بتوضيحه هوليس كاسويل ودوك كامبل وتوماس هوبكنز وجون ماري نورتن في أعمالهم الفلسفية في المنهج.
- لقد توسعت المواضيع الجديدة المتعلقة بالمنهج خلال هذه الفترة لتشمل عدداً من الاتجاهات والقضايا وتوحيد إجراءات التدريس، والتعليم، والتعلم، والتوجيه، والتقويم والإشراف، والإدارة. لقد أصبح الميدان شديد التداخل لأن الكتب المنشورة قد جمعت كماً هائلاً من المعرفة المتعلقة بالمنهج والمادة الدراسية.
- وبعد الخمسينيات تركز جل الاهتمام حول هيكلية ميادين المعرفة والطرق النوعية في البحث مما أفقد المدخل الأكاديمي تألقه عند المنهجيين. إن الكتابات التي ما زالت تعكس هذا المدخل (كتابات ميلر، وسيلر، وسكبرت، وتانر) تربك طلبة المناهج المبتدئين الذين عادة ما تنقصهم الخلفيات الفلسفية والتاريخية عن هذا الموضوع، في حين كانت تروق للطلبة المتقدمين في الميدان وكذلك أساتذة المناهج.

## المدخل الإنساني:

يأخذ بعض قادة المنهج في الميدان على المداخل سالفة الذكر أنها كانت تكنوقراطية وجامدة: تناست الجوانب الفردية والاجتماعية للمنهج والتدريس، وأهملت المجالات الجمالية والطبيعية والثقافية للمنهج، وقللت من الاهتمام بالاستجابة الذاتية والإنجاز الذاتي للمتعلمين، وهمشت الحراك الاجتماعي النفسي داخل الغرف الصفية والمدارس على حد سواء.

- الفكرة الإنسانية للمنهج تعود جذورها إلى الفلسفة التقدمية والحركة الفردية (المهتمة بالفرد) التي انطلقت في مطلع القرن الماضي واهتمت بابتكار طرق تقدمية في التدريس تبنى على أساس النمو الطبيعي للطفل وفضوله.
- انتقلت الحركة الإنسانية في العشرينيات والثلاثينيات شرقاً وهيمنت على كلية المعلمين وجامعة كولومبيا بفعل أساتذة جامعيين أمثال فريدريك بوزنر، وكاسويل، وهوبكنز، وكيلباتريك، وبج، وجون ديوي (الذي غير انتماءه المهني وانتقل إلى كولومبيا)، مما زاد هذا المدخل دفعاً أكثر في الأربعينيات والخمسينيات مع تقدم علم نفس الطفولة الذي اهتم بحاجات واهتمامات الأطفال وعلم النفس الإنساني الذي اهتم بالتقييم، وهوية الأنا، والصحة النفسية، وحرية التعلم، والإنجاز الشخصي.
- انبثقت عن هذا المدخل العديد من نشاطات المنهج التي تركز جلها في المرحلة الابتدائية وتضمنت دروساً عن خبرات الحياة والألعاب الجماعية، والمشاريع الجماعية والمحاولات الفنية والتمثيل الدرامي والرحلات والمشاريع الاجتماعية ومراكز التعلم والهوايات وزوايا التعليم الخصوصي والواجبات المنزلية.
- تتمركز هذه النشاطات حول مشكلة ما ومحاولة الخروج بحل إبداعي لها بمشاركة نشطة من جميع الطلبة تعزز التفاعل الاجتماعي بينهم وتعدل أنماط الحياة وتقوي الروابط الأسرية في المجتمعات.
- هذه الأنشطة تعكس أفكار بعض منظري المدرسة المثالية أمثال باركر، وديوي، وكلباتريك، ووشبرن (والأخيران هما من نظراء مدارس) الذين حاولوا وضعها موضع التطبيق.

- يبدو المنهج الإنساني أكثر المداخل استجابة للطلبة في المراحل المتوسطة والعليا وكذلك الطلبة المتفوقين أكاديمياً، وتشير الأدلة إلى أن هؤلاء الطلبة قد حققوا إستقلالاً كبيراً في تعلمهم وكانوا أفضل من غيرهم في المواقف الأقل تنظيماً التي تتطلب مبادرات خاصة، في حين أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني والذين ينتمون لطبقات كادحة تنقصهم في الغالب الضوابط الداخلية اللازمة للانضباط الذاتي والمهارات المعرفية اللازمة للتعلم المستقل، وهؤلاء الطلبة عادة ما يلزمهم قواعد انسجام عالية ونشاطات عالية التنظيم.
- إن العديد من النظريات التطورية (اريكسون، وماسلو، وهافيجهيرست) والنظريات المتعلقة بالطفل (فوبل، وبستالوزي، ونييل) الخاصة بالمنهج اشتقت من المدخل الإنساني، فلم يعد المنهج الرسمي أو المخطط هو المنهج الوحيد الواجب دراسته، بل أيضاً المنهج الخفي والمنهج غير الرسمي.
- إن المدخل الإنساني يعتني أيضاً بالطفل من جميع جوانبه، وليس بالجانب المعرفي فقط. تعطي النظريات الإنسانية نفس الأهمية بل أحياناً أكثر للنظريات السلوكية والمعرفية، وعليه تبقى الموسيقى، والأدب، والفن، والتربية الصحية، والإنسانيات بنفس أهمية العلوم والرياضيات.
- ينزع مختصو المنهج الذين يؤمنون بهذا المدخل إلى الاعتقاد بالتعلم التعاوني، والتعلم بمجموعات صغيرة، والأنشطة الاجتماعية رداً على التدريس المعرفي التنافسي - المهيمن عليه المعلم - والتعلم بمجموعات كبيرة. وفي ظل هذا المدخل يكون لكل طفل نصيب ذو قيمة في المنهج ويشترك بالمسؤولية مع الوالدين، والمعلمين، ومصممي المنهج في تخطيط التدريس الصفي. ويميل قادة المنهج والمشرفون التربويون إلى إتاحة فرصة للمعلمين للمساهمة بمزيد من المدخلات في قرارات المنهج.
- فبدأت المدارس التحدث عن أفكار الزمالة المهنية وأنظمة المراقبة، وتم تشكيل لجان المنهج من الأسفل إلى الأعلى بدلاً من العكس (الأعلى إلى الأسفل) وغالباً ما يدعى الطلبة إلى اجتماعات المنهج للتعبير عن آرائهم تجاه المحتوى، والخبرات المنهجية المتعلقة بتطوير المنهج.

- شاع المدخل الإنساني مرة ثانية في السبعينيات عندما أصبحت الإصلاحيات الراديكالية والتربية المفتوحة والتربية البديلة جزءاً من الحركة الإصلاحية للتربية.
- واليوم دفعت المطالبة بالتميز التربوي، ورفع الإنتاجية الأكاديمية إلى الاهتمام بالمعرفة وليس بالإنسانية وبالمواضيع مثل العلوم والرياضيات وليس بالفن أو الموسيقى.
- لم ينل المدخل الإنساني إلا وجهات نظر الأقلية من قادة المنهج في المدارس. وبدأت الدعوة للعودة إلى الأساسيات والقراءة الناقدة، والمعايير الأكاديمية الأكثر شدة.
- من الكتابات المنهجية الراهنة التي تعكس وجهة النظر هذه عن مؤلفات اليوت ايزنر، جلن هاس، وجيني شيفرد، ووليام ريجان التي ركزت على النمو الشخصي والاجتماعي للطفل، ونظريات التعلم (المعرفية والوجدانية)، ومفهوم الذات، وتقدير الذات عند المتعلمين، ونظرت للمعلم بوصفه ميسراً ومصدراً لتعلم طلبته الذين يتفاعلون ويحلون مشكلاتهم ويستنقصونها، ونظرت للطلبة نظرة إيجابية يشتركون في تخطيط أعمال الغرفة الصفية وفعالياتها.

**مدخل التصوريين الجدد:**

- يقول بعض الكتاب أن التصوريين الجدد يمثلون مدخلاً من مداخل المنهج، لكن يعوزهم النموذج لتطوير وتصميم المنهج (أو للتعامل مع القضايا الفنية)، بدلاً من تركيزهم على القضايا الأيدولوجية والأخلاقية الأكبر في التربية (وليس فقط المنهج) والمراكز الاقتصادية والسياسية للمجتمع (وليس المدارس فقط).
- ينظر التصوريون إلى المدارس على أنها امتداد للمجتمع، وأن هدف المنهج يجب أن يكون تحررياً ولكنه أصبح حافظاً وضابطاً للنظام القائم.
- معظم أنصار هذا المدخل ليسوا من مؤلفي الكتب (بل اتسمت كتاباتهم بالموضوعية واللاسياسية واللاحزبية) بل مالوا إلى أن يكونوا نقاداً تربويين، وأنصاراً لموقف فلسفي أو سياسي معين.

- يأمل المنهجيون الجدد – كما تمليه عليهم حركتهم الفلسفية والاجتماعية أمثال كاونتس، ورج، وبنجامين – أن يعاد التفكير في المنهج، وتعاد دراسته، ويعاد تصوره مفاهيمياً، وهم بهذا المعنى إنما يرفضون النظرات التقليدية والعلمية والتبريرية للمنهج، وينتقدون أولئك الذين يمنعوهم من الانتقاد لأنهم يجسدون المنهج بذاتيتهم والقيم الناقصة.
- ويؤكدون أن طرق المعرفة الأخرى ليست كمية أو موضوعية كما هي الحال في البحث العلمي في التربية. إن مدخل المنهج التصوري الجديد هو مدخل ذاتي، سياسي، أيديولوجي، وأن أتباعه لا يستندون إلى علوم صلبة أو طرق تجريبية في الإجابة عن الأسئلة التي تواجههم.

## تعريف المنهج:

إن العلاقة ما بين التعريف والمدخل ليست علاقة تطابقية أو تبادلية خاصة، فالتعريف والمدخل يتشابكان كثيراً، وعليه فستقدم خمسة تعريفات للمنهج، أول اثنان منها هما الأكثر شعبية وتوضيحان نقيضان: الخاص والتوصيفي مقابل العام والشامل:

- عرف المنهج على أنه خطة عمل أو وثيقة مكتوبة تتضمن استراتيجيات لتحقيق الغايات والأغراض التربوية المرغوبة، واشتهر بهذا التعريف رالف تايلر وهيلدا تابا، وهو يمثل وجهة نظر خطية في المنهج، وتتابع خطوات المخططين الواحدة تلو الأخرى وتكون محددة سلفاً، لكل خطة بداية ونهاية، وعمليات (أو وسائل) لكي تتقدم البداية نحو النهاية.
- وأكثر أنصار هذا التعريف هم السلوكيون والإداريون، والمنظوميون، فعلى سبيل المثال: عرف (جالن سايلور) المنهج بأنه: "خطة توفر مجموعة من فرص التعلم للأشخاص المتعلمين"، وعرفه ديفيد برات بأن "المنهج هو مجموعة منظمة لنواتج التعليم أو التدريب الرسمي"، ويعبر جون وايلز وجوزيف بوندي عن رأيهما في المنهج بأنه: "خطة للتعلم (حيث تحدد الأهداف) أي التعلم أهم".
- ويمكن تعريف المنهج بشكل عام بأنه يتعامل مع خبرات، وهذه النظرة تعتبر كل شيء يمر به الطفل مدرسة حتى خارج أسوار المدرسة (بما أنه مخطط) كجزء من المنهج.

وهـذا التعريـف يعـود إلى المربـي جـون ديـوي في تعريفـه للتربيـة والخـبرات وكـذلك إلى كاسـويل وكامبـل في الثلاثينيـات حيـث عـرف المنهج علـى أنـه: "كل الخبرات التي يمر بها الطفل تحت إشراف المدرسة وتوجيهها".

منظرو المنهج الإنساني وكتاب مناهج المدرسة الابتدائية توصلوا إلى هذا التعريـف، ومـع مـرور الـزمن قـام كتـاب المنهج بتفسيره تفسيراً واسـعاً، يقـول شـيفرد راجـان أن المـنهج "يتكـون مـن خـبرات الأطفـال الـتي تقـدمها المدرسـة بشـكل مـستمر تحـت توجيههـا"، وهـو يمثـل "بيئـة خاصـة لمساعدة الأطفـال في تحقيق ذاتهم من خلال مشاركتهم مشاركة فاعلة في المدرسة".

ويقول ايزنـر: إن المنهج "هـو مخطـط تقدمـه المدرسـة لطلبتهـا"، ويتكـون مـن "سلسلة مخططـة سـلفاً الخـبرات التربويـة ومجـال واسـع مـن الخـبرات الـتي يكتسبها داخـل المدرسـة"، ويعطـي هـاس تعريفـاً آخـر هـو أن "المنهج هـو جميـع الخبرات التي يكتسبها الأفراد في برنامج تعليمـي ...يكـون مخططـاً مـن حيـث ... البحث النظري والسياسة المهنية الحاضرة والمنصرمة.

تقع التعريفات الثلاثة الأخرى بين التعريفين الشائعين أو المتطرفين.

- يمكـن اعتبـار المـنهج نظامـاً يتعامـل مـع الأفـراد والعمليـات وتنظـيم العـاملين وإجراءات تنفذ النظام، ويمكن أن يكون النظام خطياً أو غير خطي، والنظام الخطي هو نظرة ووسيلة وغاية للمنهج حيث العمليات هـي الوسـائل الـتي يصار إلى تحديدها لتحقيـق غايـة مرغوبـة، أمـا النظـام غير الخطـي فيسمح لمختص المنهـاج بالعمـل بمرونـة وأن يـدخل في نقـاط مختلفـة مـن النمـوذج، والعمـل علـى أكثر من مكون في نفس الوقت، ويتبنـى هـذه الفكـرة معظـم الـذين يؤمنـون بهذا التعريف.
- ويمكن النظر إلى المنهج كميدان للدراسة لـه أسسه الخاصة ومجالات معرفته إضـافة إلى نظرياتـه البحثيـة ومبادئـه ومختـصيه الـذين يهتمـون بتفـسير هـذه المعرفة. وضمن هذا المفهوم تكـون مناقشة المنهج في العـادة علميـة ونظريـة غـير عملية وتهتم بالقضايا التاريخية أو الفلسفية أو الاجتماعيـة العريضة، وينتمـي لهذه النظرة مك نيل اشجبرت وتانرز.

- عرف المنهج بأنه المقرر الدراسي (الرياضيات أو العلوم أو اللغة الإنجليزية ... الخ) أو المحتوى (الطريقة التي ننظم بها المعلومات ونمثلها).

**استنتاجات:**

يؤكد بوشامب على أن الاستخدامات السليمة الوحيدة لكلمة منهج هي تلك التي عرفتها على أنها خطة أو نظام أو ميدان بحث.

أما التعريفان الأخيران اللذان (تعاملا مع الخبرات والمقررات) فهما منسجمان مع النظرية والتطبيق.

ومن المدهش حقاً أنه لا يوجد أنصار للمقررات والصفوف الدراسية، ولأن الأنظمة المدرسية في الدولة تطور المنهج من باب المقررات والصفوف الدراسية فإنه يبدو أننا بحاجة إلى النظر للمنهج أكثر من هذه الزاوية انسجاماً مع هذا التعريف.

والحقيقة أن الممارسين يستخدمون هذا الشكل من المنهج وبشكل يومي، في حين نادراً ما استخدم المنظرون هذا الشكل (بالرغم من أنهم يتمنون أن يبحثوا المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمقررات والصفوف الدراسية) وهذا يدل على أن الطرفين لا يخاطبان بعضهما.

**مشكلة التعريف:**

- إن التعريفات المتنوعة للمنهج أوجدت إرباكاً وتفهمت ميدان المنهج.
- كما أن النقاشات التعريفية ضيعت الوقت والطاقة عن المشكلات والقضايا الأساسية سواء في المداخل البحثية والنظرية أو التطبيقية.
- ولأن المنهجيين لا يتفقون على ماهية المنهج، فإنهم لا يحتفظون بالمصطلحات العامة للنقاش ولديهم مشكلة في الاتصال مع بعضهم البعض.
- تمعن التعريفين الأكثر انتشاراً. كلما كان تعريف المنهج أكثر تحديداً، وكلما ارتكز الفرد على خطة أو وثيقة محددة سلفاً، كلما كان عرضة لحذف أو إهمال عامل ذي علاقة بالتعلم والتعليم لأنها لا تشكل جزءاً من الخطة المكتوبة. فكما أشار دول، "لكل مدرسة منهج معرفي مخطط ورسمي" ولكنه يحتوي أيضاً "منهجاً خفياً غير مخطط وغير رسمي"، يركز الأول على الأهداف، والأغراض، والمادة الدراسية، وتنظيم التدريس، في حين أن الآخر يتعامل مع التفاعل النفسي الاجتماعي بين الطلبة والمعلمين خاصة مشاعرهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم.

- وإذا ما درسنا فقط المنهج المخطط، أو إذا كنا وصفيين جداً في مدخلنا، فإننا نهمل النتائج غير المقصودة أو غير الوظيفية (المعطلة) أو السلبية في خططنا وأعمالنا، والمعنى أنه لا يمكننا أن نحدد أنفسنا أو نغلق نظامنا بحيث تناسب الكل، لأن هناك الكثير من المجالات الرمادية في التربية وهناك العديد من المتغيرات الإنسانية التي لا يمكننا أن نحكمها أو نخطط لها سلفاً.
- ولا بد للمنهج من دراسة رائحة وصوت الغرفة الصفية، وحاجات ورغبات الطلبة النامية والتي يصعب عادة تخطيطها من قبل المعلم أو الطالب أو مخطط المنهاج.

وفي المقابل نجد عند دراسة التعريف الآخر الأكثر شهرة والأوسع انتشاراً وهو أن المنهج خبرات مدرسية تظهر معنا بعض المشكلات.

- التعريف يفترض أن كل شيء يجري في المدرسة يمكن تصنيفه منهجياً، لا بل يفترض أن المنهج مرادف للتربية، كما يشير إلى أن كل ميدان دراسة أو معرفة في المدرسة التربوية له تضمينات منهجية أو يعتبرا جزءاً من ميدان المنهج.
- إن مثل هذه المظلة الواسعة تجعل من النشاط اللامنهجي شيئاً غير ذي معنى، ويصبح المحتوى غير محدد المعالم وليس بمقدور شخص ما أن يلم بما فيه الكفاية في ميدان المنهج. ومن هذه النظرة الواسعة، يصعب على أي شخص أن يتخصص في المنهج أو يصبح خبيراً فيه.
- وعندما يكون المحتوى أو مجال المنهج واسعاً لهذه الدرجة، فإنه يصعب رسم حدود ميدان المنهج أو فصله عن غيره من الميادين التي ترتبط بالعملية التعلمية التعليمية.

**قضايا منهجية أساسية:**

- إن طرح السؤال المناسب قضية أساسية لبحث الهموم الأساسية في المنهج وتحديد المفاهيم والمبادئ الأساسية وطرق البحث في الميدان.
- وإذا وجهنا السؤال بشكل خاطئ، فإن النقاشات التي تتبعه (والإجابات أيضاً) ستكون معدومة الفائدة.
- إن الخطر في تحديد الأسئلة هو الخوف من اعتبارها مبادئ أو خطوات تتبع بشكل أعمى، وفي الحقيقة، يمكن استخدام الأسئلة المناسبة كقاعدة لإثارة القضايا والمشكلات التي يجب على مخططي المناهج بحثها في النظرية والتطبيق معاً.

- أول هذه الأسئلة صاغته اللجنة الإثنا عشرية الشهيرة حول صناعة المنهج، وهذه اللجنة شكلت برئاسة هارولد رج عام 1930 للكتاب السنوي السادس والعشرين للجمعية القومية لدراسة التربية، ومن المعروف أن هذه اللجنة ربما قدمت نظاماً عاماً حول مبادئ صناعة المنهج لم يقدم مثله حتى هذا التاريخ، وافتتحت الجزء الثاني من الكتاب السنوي بثمانية عشر سؤالاً رئيساً لتشكل معاً قاعدة "لرؤية ... قضايا وإشكاليات المنهج" في تلك الحقبة. الجدول 1- 1 يوضح هذه الأسئلة.
- ما قدمته مجموعه أخرى من الأسئلة بعد حوالي (50) سنة من المجموعة الأولى وهي موضحة في العمود الثاني من نفس الجدول. وبشكل عام تركز المجموعتان على دور المدرسة في المجتمع الأمريكي ومكان ووظيفة المقرر الدراسي، والطرق والمواد التي تسهل عملية التعلم، ودور مختص المناهج، والعلاقة بين المنهج والتدريس والإشراف والمستويات الحكومية لصناعة المنهج.

والمهم أنه يمكن القول أن هذه الأسئلة الأساسية تساعد على تشكيل ما أسماه تايلر "تبرير" المنهج، الذي دعاه سايلر ولويس لاحقاً ب "الهدف" ومن ثم أطلق عليه سكبرت حديثاً "النموذج" التي تحكم كيفية البحث والاستقصاء في ميدان المنهج. إن إثارة أسئلة مثل "ماذا" و "كيف" تمكن خبراء المناهج من تحديد النظريات والمفاهيم، والطرق الهامة في الميدان.

**جدول رقم (1- 1)**

**الأسئلة التي طرحتها اللجنتان**

| | |
|---|---|
| 1. ما هي الفترة من حياة المدرسة التي بدأت فيها الغايات التربوية؟ | 1. كيف عرف المنهج؟ |
| 2. كيف يمكن للمنهج أن يعد للمشاركة الفعالة في حياة المراهقين؟ | 2. ما هي الفلسفات والنظريات التي نتخاطب بها عن قصد أو بدون قصد في المنهج؟ |
| 3. هل صناع المنهج في المدارس ملزمون بصياغة نظرة تتعلق بحسنات ونقائص الحضارة الأمريكية؟ | 3. ما هي القوى الاجتماعية والسياسية التي تؤثر في المنهج؟ وما هي الأكثر تأثيراً؟ وأيها تشكل عائقاً أو تفرض قيوداً عليه؟ |
| 4. هل تعتبر المدرسة منظمة واعية في التحسين الاجتماعي؟ | 4. كيف يحدث التعلم؟ وما هي النشاطات التعلمية الأكثر ملاءمة لتلبية حاجات |

| | |
|---|---|
| 5. كيف يمكن اعتبار محتوى المنهج مفهوماً وصريحاً؟<br>6. ما مكانة ووظيفة المقرر الدراسي في العملية التربوية؟<br>7. أي الأجزاء من المنهج تعتبر أجزاء عامة وأيها خاصة وأيها مهنية أو اختيارية بحتة؟ وإلى أي مدى يجب أن تدار التربية العامة بموازاة التربية المهنية، وإلى أي مدى يجب أن يتبع الثاني بعد انتهاء الأول؟<br>8. هل يجب تطوير المنهج مسبقاً؟<br>9. إلى أي مدى يعتني تنظيم المقرر الدراسي بتفكير الطلبة، وإلى أي مدى يعتمد بناء المنهج وتخطيطه على التجريب من قبل صناع المنهج؟<br>10. متى حدثت عملية التعلم من وجهة نظر المربين؟<br>11. إلى أي مدى سيتم تعلم الإيجابيات في موقف طبيعي (أي موقف حياتي)؟<br>12. إلى أية درجة يراعي المنهج الفروق الفردية؟<br>13. إلى أية درجة يستخدم مفهوم (الحد الأدنى من الأساسيات) في بناء المنهج؟<br>14. ما شكل تنظيم المنهج؟ هل يندرج تحت أي من الأشكال التالية أم لديك أشكال أخرى:<br>- سلسلة صفية مرنة مكونة من أنشطة موحية والمرجع هو المقرر الدراسي الذي يمكن استخدامه بالرجوع إلى الأنشطة؟ | المتعلمين؟ وكيف يمكننا تنظيمها تنظيماً سليماً؟<br>5. ما هي المجالات المعرفية للمنهج؟ وما أنواع المعارف الضرورية؟<br>6. ما هي العناصر الأساسية للمنهج؟<br>7. لماذا تحدث التغيرات في المنهج؟ وكيف يؤثر التغيير في المنهج؟<br>8. ما هي أدوار ومسؤوليات خبير المناهج؟<br>9. كيف يمكن تنظيم المنهج تنظيماً سليماً؟<br>10. ما هي أدوار ومسؤوليات المعلم والطالب في تنظيم المنهج؟<br>11. ما هي غاياتنا وأغراضنا؟ وكيف يمكننا نقلها إلى أهداف؟<br>12. كيف نعرف الحاجات التربوية؟ حاجات من؟ وكيف يمكننا تحديد أولوية هذه الحاجات؟<br>13. ما هي المواضيع أو المحتويات التي تستحق الاختيار؟ وما هي أفضل أشكال المحتوى؟ وكيف ننظمه؟<br>14. كيف نقيس أو نتحقق مما أنجزناه؟ من هو المسؤول وعن من؟<br>15. ما نوع العلاقة المناسبة بين المنهج والتدريس؟ والمنهج والتقويم؟ |

| | |
|---|---|
| - أو أنه سلسلة صفية ثابتة من الأنشطة مع مقرر دراسي متضمن في كل نشاط ذي علاقة؟<br>- أو تتابع صفي للمقرر الدراسي مع مقترحات من الأنشطة حول المقرر الدراسي؟<br>- أو لائحة إنجازات متوقعة لكل صف مع قائمة بالأنشطة المقترحة، وموجز للمواضيع الدراسية المتعلقة التي يمكن إنجازها؟<br>- أو لائحة للأهداف الصفية من حيث الموضوع والمواد والنصوص المرجعية التي تثري الموضوع الدراسي بدون مراجع خاصة للأنشطة؟<br>15. ما هي الاستخدامات التي يجب عملها وفقاً لرغبات الطلبة العفوية، إن وجدت؟<br>16. ما هي أنواع المواد (أنشطة أو قراءات، مناقشات، مشكلات أو مواضيع أو مشاريع جماعية، أو خلافها) على صانع المنهاج تحليلها إلى أنشطة يشترك بها الطلبة؟<br>17. إلى أي مدى يجب أن تكون طرق التعلم معيارية؟<br>18. الأسئلة الإدارية حول صناعة المنهج:<br>19. ما هي الأوقات التي يجب أن ينظم فيها المنهج؟<br>20. إلى أية الوحدات جغرافية يجب أن يصنع المنهج (على مستوى قومي، أو ولاية أو | |

| مقاطعة أو مدرسة محلية)؟ وما هو الشكل المثالي لطباعة المقررات الدراسية؟ | |
|---|---|

**أسس المنهج:**

- ما زال النقاش مستمراً حول ما هو المنهج وكيف يمكن رسم الأسس الجوهرية (أو حدود) ومجالات (المعرفة) في ميدان المنهج.
- من وجهات النظر المتفائلة حول هذه القضية أن جميع المعارف المتعلقة بالمنهج متوفرة في الأدب، ولكنها متناثرة أو غير معروفة أو غير مألوفة لجمهرة مدرسي المناهج وممارسيها.
- أما وجهة النظر المتشائمة فهي أن الميدان ينقصه الهدف والتوجيه لأنه يكيف أو يستعير مادته من عدد من الميادين الأخرى بما فيها المبادئ والمعارف والمهارات. وهذا هو نفس النقد الذي وجهه شواب قبل عشرين سنة مضت، عندما تذمر من أن الميدان كان "مرتبكاً بسبب تبنيه نظريات من خارج ميدان التربية ... الذي يتم فيه اشتقاق الأهداف والإجراءات للمدارس والغرف الصفية".

ويرى البعض أنه ما لم يتم حل هذه الإشكاليات، فإن المنهج كميدان دراسة سيبقى يكتنفه الإرباك والتنازع وعدم التماسك وأنه لن ينال الاستقلال المهني والسياسي حسن التنظيم. مع أن المتفائلين يرون أن هذا الانفتاح أو عدم الانغلاق يعتبر مصدراً للإثراء والتحدي، أي أن المنهج ديناميكي خاضع للتغيير مثله مثل المدرسة والمجتمع.

وتتمثل الأسس الرئيسة في الأسس الفلسفية، والتاريخية والنفسية، والاجتماعية.

تتضمن أسس المنهج العامة المعتمدة مجالات المعرفة التالية: الفلسفة والتاريخ وعلم النفس والاجتماع (بما تحتويه الأخيرة من أسس ثقافية أو سياسية أو اقتصادية)، وبيد أن هذه الأسس هي محل اتفاق بين منظري المنهج، إلا أن بعضهم يصر على مناقشتها مناقشة معمقة.

ومعظم المؤلفات المنهجية تتعرض لأساس أو إثنين من هذه الأسس، فمثلاً:

- تؤكد كتابات هنكنز وسيلور على الأسس الاجتماعية، وخاصة القضايا السياسية والاقتصادية ذات العلاقة.

- وكذلك شيفرد وراجان اهتما ببحث المبادئ النفسية وبعض الأفكار دون أن تحمل عنواناً خلال كتاباتهما بالإضافة إلى الأسس الاجتماعية.
- كما يضع ايزنر أهمية قوية للأسس النفسية وخاصة علم النفس الخاص بالتعلم والتعليم.
- سكبرت وتانرز عرضا لمحة تاريخية مركزة للمنهج، ونسجا خيوطاً نفسية واجتماعية من خلال معالجاتهما التاريخية لميدان المنهج.

طبعاً لا يكفي بحث مجالات الأسس، لأن المطلوب من المنظرين في المنهج أن يبينوا العلاقة ما بين مجالات الأسس والمنهج، وعليهم تحليل وتركيب ما هو معروف عن كل أساس وتضميناته الحالية المتعلقة بالمنهج.

كما يجب أن لا ننسى التحول من المقرر الدراسي إلى الاستقصاء في ميادين المعرفة وطرق التفكير، ومن التركيز على المواد التقليدية إلى الوسائط في كلية اللغة وعمليات القراءة.

وأخيراً لا يفوتنا أن نشير للأثر الكبير لعلم النفس كرافد رئيس للتدريس والتعلم والتعليم في الأدب المهني والبحث المتعلق بالتعلم الفردي والتعلم التعاوني، وزمن التعلم الأكاديمي، والمدرسة الفاعلة، والتدريس المباشر، والتعلم المتقن، وكذلك الأهمية التجريبية لطرق التدريس، وسلوك المعلم، وكفاءات المعلم، وفعالية المعلم.

وحقيقة ما حدث أن الباحثين في نظريات التدريس والتعلم أمثال ديفيد بالينر، وبلوم وبروفي، ودويل، وولبرج، وتوماس جود، وكاروين ايفرتسون، ونتي جاجيه اللذين بحثوا بعمق الخلفيات النظرية والإحصائية و سدوا ثغوراً أهملها الباحثون في المنهج وهم اللذين بحثوا هاتين القضيتين في الماضي ورأوا أن التدريس والتعلم جزءان لا يتجزءان من النقاش المنهجي.

والحقيقة أن بعض المنهجيين قد أثروا في هذا الأمر وأطلقوا مبادرات حول التدريس والتعلم، ونجحوا في الفترة ما بين العشرينيات والخمسينيات (عندما كان ميدان المنهج آخذاً في التوسع) في بحث بعض جوانب التدريس والتعلم (خذ مثلاً هارولد البرتي، ونيلسن بوسنج، وجيرترود نوار، وهيلدا تابا، رالف تايلر واوثانيل سميث وغيرهم) فهم من الذين جمعوا خلفية قوية في علم النفس واهتماماً أكبر في التقويم والقياس التربوي.

ويشعر بعض المنهجيين بالانزعاج من غزو علم النفس لميدان المنهج ناهيك عن قلة معرفة البعض الآخر بهذا الأساس مقارنة بغيره من أسس المنهج، وفي هذا المقام، نلاحظ العجز في تناول الأساس النفسي في الكتابات المنهجية. (فلا نجد غير ايزنر، وشيفرد وراجان يتناولون هذا المدخل تناولاً رئيساً في الكتابات الحديثة حول المنهج، وقبل هذه الكتابات قد لا يعثر المرء على من تناول هذا الأساس اللهم إلا إذا عاد إلى هيلدا تابا.

## مجالات المنهج:

في حين أن أسس المنهج تمثل الحدود الخارجية لحقل المنهج، فإن مجالات المنهج تعرف الحدود الداخلية له، "المعرفة المقبولة لهذا الحقل والتي يمكن اشتقاقها من نصوص منشورة ومحكمة، أو مقالات، أو أوراق بحثية".

فعلى الرغم من اتفاق مختصي المناهج بشكل عام على مجالات الأسس، إلا أنهم لم يتفقوا على ما يمثل هذه المجالات أو المعرفة العامة للمنهج.

فبذلك نرى أن هذه المشكلة تشير إلى أن حقل المنهج ليس جسماً معرفياً، كما أنه ليس مهنياً تاماً مرتكزاً على جسم معرفي محدد. وقد تمت بذلك عدة جهود لبناء مصفوفة أو خريطة للمعرفة في حقل المنهج:

- فقد قسّم جورج بيوشامب معرفة المنهج إلى تخطيط وتنفيذ وتقويم.
- أما بالنسبة لفنويك إنجليش فقد قدم المنهج بصورة موضوعات أيديولوجية (فلسفية وعلمية)، فنية ((التصميم)، إجرائية (إدارية).
- وأخيراً، فقد لخص إدموند شورت مجالات المنهج في "صنع السياسة، والتطوير والتقويم والتغيير وصنع القرار وأنشطة في حقل الدراسة، وأشكال ولغة موضوع البحث (النظرية)".
- وتعتبر ليندا بهار أول مؤسسة للنمط التجريبي في تعريف مجالات المنهج (مجالات المعرفة الواسعة)، حيث تم تصنيف هذه الممارسات واستخدامها لتعريف ودعم وجود مجالات المنهج التسعة وهي: "فلسفة المنهج، نظرية المنهج، بحث المنهج، تاريخ المنهج، تطوير المنهج، تصميم المنهج، تقويم المنهج، سياسة المنهج، والمنهج كحقل دراسة.

# الفصل الثاني

# نظرية المنهج وتصميمه وتطويره



# الفصل الثاني
# نظرية المنهج وتصميمه وتطويره

## تمهيد:

المناهج كميدان من ميادين الدراسة في التربية ينبغي أن يوجه الدراسة والبحث إلى إطار مفاهيمي ينظم التفكير حول كل الأمور المتعلقة به مما يقود إلى توجيه الأسئلة التالية: ممَ يتكون المنهج؟ ما أهم عناصره؟ كيف تختار وتنظم؟ ما مصادر اتخاذ القرار؟ كيف تترجم المعلومات والمعايير من هذه المصادر إلى قرارات؟

لذا يهدف مساق تخطيط المناهج وتقويمها إلى تنمية كيف يفكر المتعلم؟ وكيف يقوم المتعلم بتصميم وتخطيط المنهج؟ وهذا يقضي إلى التعرف على النظرية العلمية والتربوية في المناهج والملامح العامة لنظريات المناهج في إطار مفاهيمي منظم يثير تفكير المتعلم. ومن هنا سوف نوضح المفاهيم الأساسية في عملية تخطيط المناهج والتي تتمثل فيما يلي:

1. المخطط التصميمي للمنهج Curriculum Design.
2. بناء المنهج Curriculum Construction
3. تطوير المنهج Curriculum Development
4. تطبيق المنهج Curriculum Implementation
5. هندسة المنهج Curriculum Engineering
6. الفرق بين النظرية العلمية والتربوية عند التخطيط للمنهج.
7. أنواع النماذج ودورها في تخطيط المنهج.
8. بعض النماذج التي تتعلق بتخطيط المنهج ومنها:
   - نموذج تايلر Tyler
   - نموذج ويلر Wheeler

- نموذج مبسط لعناصر المنهج
- نموذج خبراء المناهج
- نموذج تانر Tanner
- نموذج زايس Zais

9. نظرية التخطيط للمنهج وتشمل:
- أهداف المنهج
- محتوى المنهج
- الأنشطة والخبرات في المنهج
- تقويم المنهج

### مخطط التصميم للمنهج Curriculum Design:

الطريقة التي تنظم فيها مكونات المنهج لتسهيل التعليم ومساعدة المعلم على وضع الجداول اليومية والأسبوعية للمنهج.

والمخطط التصميمي يتضمن النظر في طبيعة كل مكون من مكونات المنهج والتي تتمثل في: الأهداف – المستوى – نشاطات ـ التعليم ـ والتعلم والتقويم. وغالباً ما تتمثل الملامح الرئيسة للمخطط التصميمي للمنهج بنمط تنظيم محتوى المنهج.

### بناء المنهج Curriculum Construction:

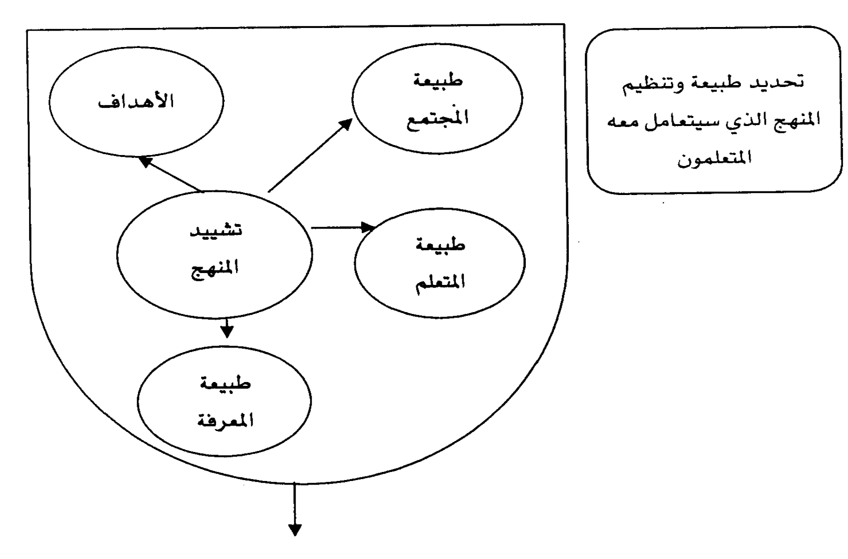
يوازي قاموس التربية بين تشييد المنهج وبناء المنهج Curriculum Building إنه عملية وضع منهج مناسب لمدرسة معينة بما يتطلبه من تشكيل لجان عمل تقوم بعملها تحت توجيه خبرة مناسبة واختيار أهداف عامة وخاصة للتدريس واختيار المادة المنهجية المناسبة وطرق التدريس ووسائل التقويم.

أما روبرت "زايس" Zais فيرى أن تشييد المنهج هو أساساً عملية اتخاذ القرارات التي تتعلق بطبيعة مكونات المنهج وتنظيمها بما يتطلب الإجابة عما يلي:

ما طبيعة المجتمع الذي سيوضع المنهج له؟ ما طبيعة المتعلم؟ ما طبيعة المعرفة؟ ماذا ينبغي أن تكون عليه الأهداف للتربية؟ ما هو التصميم الملائم للمنهج؟ ما هو المحتوى الملائم للمتعلم؟

**شكل رقم (2 ـ 1)**

**عملية تشييد المنهج**




نطرح التساؤل:

ما هو المستوى الملائم للمتعلم في ضوء ذلك ويثير تفكير المتعلم؟

## تطوير المنهج Curriculum Development:

العملية التي يتم عن طريقها تحديد الكيفية التي سيتم بها تشييد المنهج وتطويره متداخلة ويلزم أن يكون هناك تكامل بين عمليتي البناء والتطوير ولا يمكن إغفال التكامل، فبناء المنهج أو تشييده عملية تركز على المنهج نفسه بينما توجه عملية تطوير المنهج نحو كيفية تشييد المنهج.

## تطبيق المنهج Curriculum Implementation:

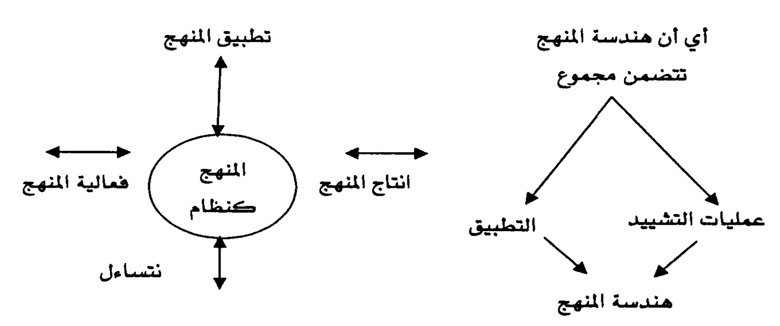
بعد أن يتم بناء المنهج وتطويره تأتي مرحلة التطبيق، ولا يكتفى بمجرد وضع المنهج موضع التنفيذ العقلي في المدارس فيلزم أن يكون هناك بُعد لتقويم المنهج وبذلك نحصل على المردود الذي يستفاد منه في إعادة النظر في عمليات التشييد والتطوير وفي عمليات المراجعة والتحسين.

عمليات بناء وتطوير وتطبيق المنهج ليست عمليات تتابعية من الناحية الزمنية بل هي تتم على التوازي مع بعضها، فقد يبدأ البناء والتطوير في بعض جوانب المنهج ثم يطبق ما يتم التوصل إليه على أساس تجريبي، وتستخدم المعلومات التي يحصل عليها نتيجة هذا التجريب في مزيد من البناء والتطوير لتعديل أساليب التطبيق.

## هندسة المنهج Curriculum Engineering:

أبدى "بوشامب" Beauchamp أنه العمليات اللازمة لجعل المنهج كنظام يؤدي وظيفة في المدرسة

شكل رقم (2 ـ 2)




هل يمكن الاستغناء عن تطبيق المنهج؟ وضح لماذا؟

في ضوء تحديد المصطلحات السابقة يمكن أن نوجه دراسة تخطيط المناهج في ظل إطار مفاهيمي ينظم التفكير حول كل الأمور المتعلقة بعناصر المنهج وكيف تختار وتنظم؟ وما مصادر اتخاذ القرار فيه؟ وكيف تترجم المعلومات والمعايير إلى قرارات تسهم في تخطيط المناهج وتنفيذها؟

ليس هناك إطار مفاهيمي عام أو نظرية عامة تشمل ميدان المناهج بأكمله وتقدم حلولاً للمشاكل، ولكن توجد في المناهج نظريات ونماذج أو تصورات لجوانب مختلفة منه مثل عناصر المنهج والعلاقة بينهم وطريقة تصميم المناهج وتطويرها وتقديمها.

**ولنا أن نتساءل ما الفرق بين النظرية العلمية ونظريات المناهج؟**

لقد أوضح زايس (Zais) عن كيرلنجر (Cringer) أن النظرية مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة التي تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر يتم فيها تحديد المتغيرات التي تؤثر في كل منها، والعلاقات بين هذه المتغيرات بهدف وصف هذه الظواهر وشرحها والتنبؤ بها، و للنظرية ثلاث وظائف هي:

أ. الوصف      ب. التنبؤ      جـ. التفسير

فالوصف يتضمن التعريف الدقيق والواضح المحدد للمصطلحات على سبيل المثال الذرة – الجزيء .. الخ. وينبغي أن يستخدم المصطلح بنفس المعنى كما يتضمن تصنيفاً للمعلومات والحقائق ولذلك نجد أن النظرية تقدم نظاماً اقتصادياً لحفظها عن طريق التصنيف والترتيب والتسجيل.

بينما التفسير هو توضيح ونقد الظاهرة للتوصل إلى علاقات بينية وتبتعد عن الغموض الذي يحيط بها والبعد عن التصورات الخاطئة والخرافات التي تخل بأركان النظرية العلمية.

أما التنبؤ فالنظرية لا تكتفي بالقدرة التفسيرية اللاحقة للأحداث فهناك نظريات تسعى إلى أن تكون لها قدرة تنبؤية مستقبلية وبعض العلماء يعتبرون أن الاختيار النهائي للنظرية هو في كفاءتها التنبؤية وعلى سبيل المثال:

**نظرية الوراثة – نظرية الحركة للغازات – النظرية النسبية ... الخ.**

فالنظرية العلمية في رأي بعض العلماء ذات طبيعة موضوعية فالتفسيرات والتنبؤات التي تقدمها بما نلاحظه وندركه وليس بما نظنه أو نعتقده، فالنظرية تصف وتشرح ما هو كائن ولكنها لا تقول ما ينبغي علينا عمله. على سبيل المثال: النظرية الذرية الحديثة تدل على أن النبوي في بعض العناصر الثقيلة يمكن أن تتحطم إذا قذفت بجسيمات نووية معينة وينتج عنها انطلاق طاقة ولكن النظرية لا تقول لنا ما إذا كان هذا ينبغي أن يستغل في مفاعل لتوليد الكهرباء أو في قنبلة نووية تأتي على النسل والحرث والدمار لمجتمعات.

النظرية يمكن أن تساعد الباحث في الاختيار بما يتعلق بالظاهرة ويراه مناسباً للتحليل أو الصياغة، وتوجه الباحث إلى المزيد من الدراسة والبحث.

يعتقد بعض العلماء أن الوظائف الأساسية للنظرية هي ذات طبيعة قيمية حيث أنها توحي وتوجه وترشد بل وتصف مسبقاً ما يقوم العلماء به من بحث ودراسة. الوظائف الموضوعية للنظرية التي تتمثل في الوصف – التفسير – والتنبؤ متعلقة بالقيم حيث يتدخل الباحث في توجيهها فالذي يقدم العالم على اكتشاف تحدده النظرية وتبرز الحاجة إلى وصفه، وإذا كان بقاء النظرية يبدأ بجمع المعلومات فأي معلومات تجمع؟

فالنظرية لا تتوجه إلى المعلومات ذات العلاقة أو الدلالة ولكنها تضفي معنى عليها وتوضيح العلاقات بينها وهي بهذا ترشد الباحث إلى ما ينبغي عمله في التوصل إلى نتائج.

النظرية العلمية بالمفهوم الحديث فبناء مشيد يقوم على أساس الخبرة البشرية لأغراض تسعى إليها وللربط بين أجزاء متناثرة من الخبرة لتكوين نمط متماسك، والخلاصة فإن التطورات في الفيزياء الحديثة أظهرت أن النظرية العلمية ليست خريطة للواقع تصف حقيقة مطلقة بل إن هذا غير ممكن بشرياً فالنظرية نتاج عمليات فكرية لا يمكن أن تحيط إحاطة شاملة بحقيقة الكون الذي نعيش فيه. بسبب طبيعتنا البشرية وما بها من قصور وهكذا فإن ما نصل إليه من نظريات علمية ما هو إلا أفضل

تصور للوصول إليه في ضوء ما لدينا من معارف وقدرات أليست هذه نظرية إيمانية.، سبحان الله الذي لديه علم اليقين!؟

## نظرية المنهج:

يميل رجال التربية إلى أن النظرية دليل عمل ومرشد عند اتخاذ القرار أو القيام بالإجراء وهذا هو مفهوم النظرية العلمية (Practical Theory) في التربية الذي نادى به هرست وهم بهذا يلتقون مع نظرة علماء الفيزياء إلى مفهوم النظرية. فكما أن الباحث في العلم يستخدم النظرية كدليل يوجه إلى مزيد من البحث والتجريب ويشجع عليه ويساعد التوصل إليه كذلك الباحث المنظر في التربية يستخدم النظرية كدليل يؤدي إلى المزيد من البحث وبناء النظريات.

يمكن تعريف النظرية التربوية على أنها مجموعة من المصطلحات والافتراضات المترابطة منطقياً والتي تمثل نظرة نظامية إلى الظواهر التربوية، والنظرية التربوية تصف الظواهر وتتنبأ بها وتشرحها كما أنها تفيد في توجيه العمل واتخاذ القرار.

فالنظر في التربية نوع من المرشحات للتفكير، تخلصه من الشوائب وتساعده في التوصل إلى اتخاذ القرار، فالنظرية التربوية لا تقود بالضرورة إلى إجراء مباشر أو عمل معين، النظرية التربوية تدعو إلى استخدام العقل والمنطق من جانب المعلمين فيما يتعلق باستخدام التعزيز الإيجابي فهي تمدهم بأساس يفكرون فيه عند اتخاذ قرارات بشأن إمكانية التعزيز الإيجابي في مواقف تعليمية بعينها فهي توجههم إلى ما ينبغي أخذه في الاعتبار كما تقترح معايير للحكم على ملاءمة إجراءات مقترحة وتمدهم بأساس للبحث المنطقي العقلاني.

حقل الدراسة أساساً يشمل كلا من المعرفة النظرية والمعرفة العملية. ونعني بالنظرية، المعرفة الصحيحة والأكثر تقدماً والمتوفرة والتي يمكن تعميمها وتطبيقها على عدة مواقف. [النظرية تشذب اللذين يعملون على مملكة من المعرفة وعندهم طريقة للنظر إلى العالم وكيف يعمل]. المعرفة النظرية تضع أطر العمل للحقل وتساعد الأشخاص (الباحثين والممارسين) ضمن الحقل في تحليل وتركيب بيانات وتنظيم مفاهيم ومبادئ واقتراح أفكار جديدة وعلاقات وحتى التنبؤ حول المستقبل.

تزود النظرية أساساً للعمل؛ فهي تشكل تفكير الأفراد ضمن خطوط معينة. ولهذا السبب فإن بعض المربين وضعوا نظرية المنهج كفرع للفلسفة. أي أن، الفلسفة تعالج الأسئلة الأكثر أهمية ومن الأسئلة تنبع النظرية. وبالتعامل مع الأسئلة الفلسفية المركزية لفهمنا فإن النظرية تنضج.

بينما ينكر القليل من المنهجيين أهمية النظرية، فإن لديهم العديد من التعريفات المتنوعة. ربما هذا سبب يجعل العديد من الممارسين يؤمنون بأن للنظرية قيمة محدودة. وحقل المنهج يظهر عدة مسائل نظرية والعديد من منظري المنهج في حقبة استكشافية في بناء النظرية.هذه الحقبة الاستكشافية استحثت الكثير من الحوارات بين منظري المنهج. وذهبت Elizabeth Maccia بعيداً بحيث تدعي بأن الحديث عن النظرية هو بذاته تنظير. ومع ذلك فلا أحد يصر على أن حقل المنهج به أي نظرية ناضجة تماماً ومتفق عليها، توجد وفرة في تنظر المنهج. وعلى الرغم من هذا، فالمنهجيون لا يتفقون على ماهية المنهج، ومنظري المنهج لا يتفقون على ما هي نظرية المنهج الجيدة.

## النواحي النظرية (Theoretical Perspectives):

المنهج هو ظاهرة معقدة. وقد اتفق كل من المنظرين والممارسين على صحة هذه الجملة، ولهذا السبب فإن النظرية هي أساسية ولكن تأتي ببطء. لاحظت Hilda Taba أن "أية مؤسسة معقدة بقدر المنهج تتطلب نوعاً ما من إطار العمل التفكيري النظري أو المفهومي لتوجيهه". يناقش George Posner بأن النواحي النظرية تسمح لنا بالتأمل و"رؤية" مناظر تربوية بطرق خاصة. والمنهجيين يجب أن يتقدموا بفهمهم حول النواحي النظرية للحقل إذا أرادوا أن يتصوروا ويطوروا منهجاً قيّماً للطلبة.

مع الزمن، قسم الناس تجاربهم وأعادوا التقسيم، وصنفوها بحيث يفهمونها ولإدارة كميات البيانات المرتبطة بها هذه التقسيمات تسمى تعاليم أو مجالات أو ممالك المعرفة.

صرح George Beauchamp بأن جميع النظريات تشتق من ثلاث تصنيفات عريضة للمعرفة: (1) العلوم الإنسانية؛ (2) العلوم الطبيعية؛ (3) العلوم الاجتماعية.

تقسيمات المعرفة هذه مثبتة جيداً كممالك المعرفة الأساسية. فعلى سبيل المثال، في تقسيم العلوم الإنسانية نجد الفلسفة والموسيقى والفن والأدب. وفي تقسيم العلوم الاجتماعية نجد التاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلم الإنسان على سبيل المثال لا الحصر. وفي العلوم الطبيعية نجد الكيمياء والفيزياء وعلم النبات وعلم طبقات الأرض الخ.

يناقش Beauchamp بأن من هذه التقسيمات الأساسية للمعرفة تأتي مجالات المعرفة التطبيقية – الهندسة المعمارية والطب والهندسة والتربية والقانون كتسمية للبعض. وما يميز ممالك المعرفة التطبيقية عن التعاليم هو أن الممالك التطبيقية تسحب محتواها وتستمد سلطتها من النظرية في التعاليم. فالتربية على سبيل المثال تسحب من علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ وتستعمل معلومات من علم الأحياء عندما تشير إلى النمو البشري والتطور، إنها تأخذ الكثير من تركيزها من الفلسفة. وإن ما يجعل التربية حقلاً للمعرفة هو الطريقة التي تمزج بها المعرفة من تعاليم مختلفة وتكون قوانين وطرائق لاستعمال المعرفة.

تعرف Beauchamp على سلسلة من النظريات الثانوية في التربية: نظريات إدارية، نظريات استشارية، نظريات تعليماتية، نظريات تقييمية، ونظريات منهجية. يوجد هناك تصنيفان أساسيان لنظريات المنهج: نظريات التصميم ونظريات الهندسة. نظريات التصميم تعالج التنظيم الأساسي لخطة المنهج. لهذا فإن المنهجيين يستخدمون نظريات الفلسفة وكذلك نظريات العلوم الاجتماعية والنفسية.

نظريات الهندسة تشرح أو تصف أو تتنبأ أو حتى توجه نشاطات تطور المنهج. إنها تتضمن خططاً ومبادئ محددة وطرقاً وإجراءات ونظريات الهندسة للمنهج مبنية كذلك جزئياً على مبادئ القياس والإحصائيات.

### معنى النظرية (The Meaning of Theory):

بالرغم من وفرة الأعمال عن طبيعة ووظيفة النظرية، فإن أخصائيي المنهج لم ينتجوا تعريفاً عاماً للنظرية. هذا لا يفاجئ كثيراً لأن ممالك المعرفة الأساسية الثلاث –

العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية – جميعها تنظر إلى الحقيقة بطريقة مختلفة وتنشئ تعريفات للنظرية تعكس اهتماماتها.

مع أن الاختلافات موجودة بين الأنواع الأساسية للنظريات، فإن بعض الأمور العامة واضحة أيضاً. معظم تعريفات النظرية تعالج مجموعات من الأحداث أو الظواهر والعلاقة بين هذه الأحداث يزود Abraham Kaplan بجملة عامة مفيدة تعرف النظرية: "النظرية هي طريقة لإيجاد منطق من موقف مزعج بحيث تسمح لنا بفاعلية قصوى بجلب وحمل مجموعات عاداتنا، بل والأهم، تعديل العادات أو التخلص منها جميعها، واستبدالها بجديدة حسبما يتطلب الموقف ..." النظرية تظهر كأداة لتفسير وانتقاد وتوحيد قوانين مثبتة وتعديلها لتناسب بيانات غير متوقعة تشكلها، وتوجه مشروع استكشاف تعميمات جديدة وأقوى.

يصرح Richard Snow بأن "النظرية هي أساساً بناء رمزي والذي صمم ليضع حقائق أو قوانين عامة في توصيلات نظامية". النظرية بذاتها تتكون من مجموعة وحدات التي يمكن أن تكون "حقائق أو مفاهيم أو بعض المتغيرات وملاحظة العلاقات بين الوحدات المعرفية".

## مصادر نظرية المنهج( Sources of Curriculum Theory):

صرح Joseph Schwab في دراسته المميزة على المنهج أننا لا يوجد لدينا نظرية منهج، وربما لا نمضي الوقت بحكمة في محاولة تطويرها. على الرغم من استنتاج Schwab، توجد عدة نظريات وتوجيهات نظرية مستخدمة في تأمل وإيجاد وإدارة المنهج. ومع ذلك العديد من هذه النظريات مسحوبة من عدة حقول للمعرفة بدلاً من حقل المنهج نفسه. التحدي للمنهجيين هو تحديد أية ناحية من حقل المنهج هي التي تتم معالجتها. افترضنا أنه حقل المنهج يجب أن يشرك المنهجيين في وضع النظريات حول تصميم المنهج وتطويره، أي ما نسميه النواحي الفنية للمنهج.

الانعكاس على طبيعة تصميم المنهج يأتي بقوة من الأسس الفلسفية. كثيراً ما تكون الجمل التي نكونها عن طبيعة المعرفة وطبيعة الواقع متأثرة بنظراتنا الفلسفية. أيضاً، الأشخاص المهتمون بإيجاد منهج والتي ستحسن من نوعية حياة الطلاب تأتي من ترتيبات فلسفية. بالفعل، فإن العديد من النظريات يتم تصنيفها على أنها موجهة للقيم

ومتأثرة جداً بدعامات فلسفية. يلاحظ Allan Glatthorn أن العديد من المنظرين الموجهين للقيم يكافحون من أجل رفع إدراكنا حول مواضيع تربوية. إنهم يلحون علينا لنعبر عن مواضيع القيم هذه التي تكون الأساس لبرامجنا التربوية بطرق شتى، هؤلاء المنظرون يأخذون من كل من الحقل الفلسفي والنظرية السياسية.

الأشخاص الذين يعكفون على تطوير المنهج لديهم أيضاً العديد من النظريات خارج المنهج ذاته لتوجه فعلهم أو لُتستخدم لتفسير ظواهر معينة. يمكن استخدام العديد من نظريات التغير عند التأمل والانشغال في تطوير المنهج. أيضاً تؤثر العديد من نظريات تطوير التنظيم على نشاطات تطوير المنهج. نظريات الصرف الجماعي تؤثر أيضاً على تطوير المنهج. جميع النظريات التي نستطيع اعتبارها عندما نتأمل تطوير المنهج تميل لأن تكون مبنية على المنطق وترتيب المتسلسلات أو الخطوات.

معظم النظريات ما زالت تقليدية نوعاً ما من ناحية أنها تأتي من حقول في البحث والمعرفة معروفة جيداً. مع ذلك، يشير Francis Klein أن هناك بعض المداخل الجديدة في حقل تنظير المنهج، حتى بهذه المداخل الجديدة معظم المنهجيين يبدو أنهم يتفقون على نقطتين.

**أولاً:** يتفق المنهجيون على أن المنهج ذو أهمية أساسية بالنسبة لأساتذتنا وطلابنا، ولطبيعة التدريس والتعلم.

**ثانياً:** تطوير المنهج يتأثر كثيراً بالقيم التي نحضرها إلى العملية.

الذي يبدو أنه عام بين الأشخاص الذين يستعملون أسساً بديلة للتنظير المنهجي هو أنهم يتشاركون بعدم الرضى عن الطرق التقليدية التي نفكر بها أو نوجد بها المنهج. العديد من منظري المنهج هؤلاء يبدؤون أساساً بمعتقدات وقيم مختلفة حول المنهج. كثيراً ما يتصورون مستقبل المدرسة ومنهجها بطرق تبتعد كثيراً عن المنهجيين الأساسيين. العديد منهم يستمدون نقاشهم من حقول كانت حتى قبل قليل لا تُعتبر ذات علاقة بالنسبة للتفكير التربوي، حقول مثل علم الظواهر والتحليل النفسي والأدب والنظرية النقدية والفلسفة الماركسية الجديدة.

## الأسس التقليدية لتنظير المنهج
## (The Classic Bases of Curriculum Theorizing)

بينما يوجد نشاط كثير ضمن الطرق البديلة للتنظير، فإن هنالك منهجيين ما زالا يقسمان النظرية إلى نظرية علمية و نظرية إنسانية. ومن المهم ألا نقبل موقف أي منهما أو نفكر بأن النظرية العلمية أو النظرية الإنسانية أفضل، فكلاهما لهما قيمة في مساعدتنا على العمل في حقل المنهج.

### أولاً: النظرية العلمية:

العلماء الطبيعيون في هذا القرن قاموا بتقدمات عظيمة في ممالك المعرفة، وبشكل كبير بسبب استعمالهم الشاسع لما يسمى نظريات علمية. في الكثير من الأحيان، أعطيت النظرية العلمية وضعية مثال لتكوين النظرية والتصريح.

ضمن العلوم الطبيعية، مصطلح "نظرية" أحياناً يشير إلى مجموعة من المقترحات المشتقة بشكل حثي من اكتشافات تجريبية. هذه التعميمات تشير إلى عدة حقائق أو قوانين أو فرضيات ذات علاقة ببعضها البعض بطريقة نظامية والتي تكون نوعاً من Entity-Whole. النظرية العلمية المكونة من حقائق عامة أو قوانين أو فرضيات ذات علاقة ببعضها البعض.

ربما كان أكثر تعريف مقبول للنظرية العلمية هو المذكور من قبل Herbert Feigl والذي يتضمن "مجموعة من الافتراضات والتي يمكن الاشتقاق منها بإجراءات منطقية – رياضية بحتة مجموعة اكبر من القوانين التجريبية فالنظرية تشذب تفسير هذه القوانين التجريبية وتوحد الموضوع".

حسب هذا التعريف، النظرية هي مجموعة من الجمل المتصلة منطقياً والتي تعمم وتعرض تفسيراً لحالات خاصة. وفي تفسيرها للحالات الخاصة التي تشير لها النظرية توحد الكثير من البيانات والمقترحات ذات العلاقة بهذه البيانات.

يصرح Fred Kerlinger بأن الهدف الأساسي للعلم هو النظرية، أي أن الهدف الأساسي للعلم هو التعرف على جمل أساسية تفسر الأحداث الطبيعية. ويلاحظ أن النظريات هي تفسيرات عامة تمكن العلماء من فهم الظواهر التي تتم دراستها. بدلاً من

محاولة تفسير كل حدث وحده، مثلاً تصرف الطلاب في نشاط معين، فإن العلماء يشكلون جملاً عامة عن أحداث أو تصرفات مشابهة بحيث يستطيعون الربط بين عدة أحداث أو تصرفات. بدلاً من وصف كيف أن أطفالاً مختلفين حل كل منهم مسألة علمية ما، فإن المنظر سيشتق من ملاحظاته تفسير عام للمعظم، إذا لم نقل لكل أنواع حل المسائل والباحث عندها سيعرض الجملة العامة كنظرية لحل المسائل.

### ثانياً: النظرية الفلسفية والإنسانية

### (Philosophical and Humanistic Theory):

العلماء في مجال الإنسانيات يستعملون النظرية لتشكيل تفسيرات ثابتة ومنطقية لمكانة الإنسان في العالم. هذه النظريات تنتج مجموعة من الافتراضات أو المعتقدات والتي تفسر "ما يفترض أن يكون". هذه الافتراضات، المشتقة بأسلوب حتى من تجارب العلماء المهنية ومعرفتهم للعالم، تقارن تفكيرهم بتفكير زملائهم في مجالات محددة. نظريات الفلاسفة تصف وجهة نظرهم – نظرتهم للواقع ومكانهم ضمنه.

الكثير من النظريات ذات العلاقة بالتربية، وخصوصاً المنهج، تنبع من التوجه الفلسفي أو الإنساني. عقيدة الوجود هي أن تصبح إنساناً كاملاً، أو على الأقل أكثر إنسانية، على الناس أن يرتبطوا بفاعلية في عالمهم، دون الارتباط بالأفراد الذين يصبحون منفصلين ومنعزلين. ونظرية "الارتباط" هذه مبنية على مواضيع فلسفية بدلاً من مصادقات علمية.

النظرية الفلسفية والإنسانية تناسب الصنف الذي تعرف عليه Herbert Kliebard كاهتمام للتحليل النظامي لمجموعة من المسائل أو المفاهيم المتعلقة ببعضها. النظرية في هذا المستوى هي أساساً نتيجة محاولة لتوضيح طبيعة المفاهيم أو المسائل، وفهمهم نادراً ما يعتمد على الدعم التجريبي. الاعتبارات التجريبية لها فقط دور ثانوي. بل على العكس، المصادقة على النظرية يعتمد على منطق بعض المواقف ووضوح القيم.

النظرية الفلسفية والإنسانية هي معيارية بشكل كبير (مبنية على قيم). إنها تشير أساساً إلى ما يجب أو لا يجب أن يتضمن أو يُعمل في فعل ما. النظرية الإنسانية تؤكد على التحام العاطفة والجسد مع الفكر. إنها تعالج التماسك وطريقة المعرفة أي

تشابك الأفكار والأفعال مع بعضها البعض باستعمال نظرية كهذه، المنهجيون يجب أن يكون لديهم خطوط عريضة عما يجب أن يفعلوا أو لا يفعلوا عند إيجاد المنهج، أي، حول ما يجب أن يضموه وربما ما يجب أن يخرجوه من المنهاج.

## وظائف النظرية (The Functions of Theory):

قد يسأل المربون، "لماذا نحتاج إلى نظرية على الإطلاق؟" كما صرح من قبل، هدف العلم هو فهم الظواهر المدروسة. بالتأكيد، معظم الناس سيقبل هذه الجملة بالنسبة للنظرية. حتى الفلاسفة يحتاجون النظرية لسؤال ما هي المعرفة، ما هو الواقع، وما هي القيم؟

النظرية (Theory) تأتي من الكلمة الإغريقية (Theoria) بمعنى "صحوة العقل الكاملة". إنه نوع من "الرؤية النقية" للحقيقة. النظرية تفسر الواقع؛ إنها تجعل الناس مدركين لعالمهم وتفاعلاته. العديد من الكتاب نسبوا أربعة وظائف للنظرية:

(1) الوصف؛ (2) التنبؤ؛ (3) التفسير؛ (4) التوجيه.

مع أن بعض الكتاب لا يتفقون في أية وظيفة هي الأعظم، إلا أن معظمهم يراها جميعها بنفس الأهمية ونفس التقارب.

ـ الوصف Description: الوصف يزود بتصنيف مروي للمعرفة في حقل نظري معين. إنه يشذب الهيكل الذي يمكن من خلاله توكيد التفسيرات الفردية للنشاطات المعقدة. إنه ينظم ويلخص المعرفة. النظرية "تقول" لنا أن هنالك متغيرات معينة وأنها تتفاعل بطرق خاصة أو لها علاقات معينة مع متغيرات أخرى؛ إنه لا يشير إلى سبب أهمية متغيرات معينة ولا إلى سبب العلاقات بينها. النظرية تعطي تعداداً للأحداث. إنها توحد الظواهر وترتب المعلومات بحث أن النطاق والعلاقات الداخلية ـ مع إنها لا تفسرها ـ تكون قابلة أقل للإدراك.

ـ التنبؤ Prediction: الوظيفة الثانية للنظرية واضحة نوعاً ما. النظرية يمكنها أن تتنبأ بحدوث أحداث لم تحصل بعد بناءً على مبادئ مفسرة مدمجة فيها. ربما هذه هي الوظيفة الكبرى للنظرية. بالطبع الأشخاص الحذرون يأخذون النظرية بدرجة من التجريبية؛ النظرية بغض النظر عن البيانات المتراكمة الداعمة لها، لا تستطيع أن

تحسب جميع المواقف. فهي إن فعلت لن تكون نظرية بل قانوناً ومع هذا كلما كانت النظرية تستطيع تفسير ملاحظات متنوعة أكثر كلما زادت ثقة الناس فيها للتنبؤ بالظاهرة الموضوعة.

ـ التفسير Explanation: يعالج "لماذا". لا يشير فقط إلى العلاقات بين الظواهر، بل يقترح إما بطريقة واضحة أو ضمنية أسباب هذه العلاقات. أفضل التفسيرات تكون ذات علاقة لما يعرفه الناس على أنه معاكس لما قد يعتقدونه بالخطأ فمثلاً، تفسير لصعوبات تعلم الطلبة على أنه "أرواح شريرة" سيكون أقل تصديقاً من التفسير بإجهاد تحفز الطلبة واهتمامهم.

ـ التوجيه Guidance: النظرية أيضاً تعمل كموجه. تساعد الباحثين على اختيار البيانات للتحليل وعمل ملخصات اقتصادية للبيانات. النظرية المنتجة تدعم بحثاً أعمق. في الجوهر، تخدم كوظيفة إدارية. والعديد من العلماء يصرحون بأن هذه هي المسؤولية الحقيقية أو الأولية للنظرية العلمية — أن تخدم كدليل للمزيد من البحث. "المهم هو أن القوانين تنتشر عندما تتحد في نظرية؛ النظرية تعمل كـ "خطّابة" وقابلة وعراب في وقت واحد".

المنظرون لا يستطيعون أن يطلقوا أنفسهم من قيمهم ومعرفتهم عندما يعالجون الوظائف الإدارية للنظرية. القيم ستؤثر وتقترح وحتى تصف ما يجب أن يكون تصرفهم. جمع الحقائق هو الخطوة الأولى الضرورية لبناء النظرية — ولكن أية حقائق، رؤية من الحقائق؟ من دون توجيهات نظرية، لا يستطيع الناس تقرير أية حقائق يجب أن تُجمع أو أي مواضيع تُعالج. قيمها تؤثر في أية حقائق وعلاقات هي مهمة لهم. قيمها، بكلمات أخرى، توجه تنظيرهم.

## بناء النظرية (Theory Building):

في الجوهر، عملية تطوير النظرية مرتبطة بالتفكير الاستنتاجي والحثي. أحياناً، يتم اعتبارهما وسيلتين مختلفتين لإنتاج النظرية، ولكن نموذجياً يتم استعمالهما سوياً لإيجاد النظرية.

- الحدث: يعني بناء النظرية بتجميع وتلخيص مجموعة متنوعة من الاستفسارات. الناس الذين يستخدمون الحدث يعتمدون كثيراً على بيانات تجريبية. يكونون مقترحات على أساس بحث بدأ كفرضية تجريبية حيث فحصوها وصدقوها.

- **الاستنتاج:** بالمقارنة مع الحدث فهو عملية أخذ الاستخلاصات اللازمة من مجموعة فرضيات حيث تم قبول صدقها أو اعتبرت صحيحة. الناس الذين يستخدمون الاستنتاج يطورون النظرية ببناء تسلسلات منطقية. إنهم يتقدمون من العام إلى الخاص.

## خطوات في بناء النظرية (Steps in Theory Building):

بناء النظريات هو للناس الذين يحبون اللعب بالأفكار ويتعاملون بالتجريد. إن التورط بالنظرية هو أن تتعامل بالرموز أو الحقائق أو الكلمات التي يمكن تصنيفها في مفاهيم كبيرة وتعميمات. وتعد القدرة على وصف العلاقات بين الرموز أو الحقائق عند وضع هذه الأفكار في كلمات أيضاً جزء من بناء النظرية. والمشكلة في النظرية هو متى يجب أن تطبق في العالم الحقيقي. للتأكد. يوجد خطر من استخلاص أفكار لها منطق على الورق وبعد ذلك فحصها أو استعمالها في مواقف محددة. بما أنه ليس من السهل التحكم بالناس أو استعمالهم، فإن نظرياتنا كثيراً ما تفشل في مواقف الحياة الحقيقية. (انظر تعليمات المنهج 6- 1).

## تعريف المصطلحات Defining Terms:

إحدى القواعد الأساسية في بناء النظرية هي الوضوح في المصطلحات: بالنسبة لـ Beauchamp، فإن الاتفاق على المصطلحات هو عنصر أساسي في عمل المُنظّر. المصطلحات التي يستعملها المنظرون والمفاهيم المدلول عليها من هذه المصطلحات هي لبنات البناء للنظرية واختيار المصطلحات محكوم بقاعدتين: ـ الكلمات يجب أن تكون واضحة. و ـ المصطلحات، بعد تعريفها، يجب أن تستعمل بشكل متوافق.

المصطلحات تحدد ماهية الملاحظ. إنها تدل على المفاهيم، وهي المتغيرات التي يتم البحث بينها عن العلاقات التجريبية. المفاهيم تكون إما إسمية أو وظيفية. التعريفات الاسمية تظهر صفات المصطلحات أو المفهوم. بالمقارنة، التعريفات الوظيفية تشير إلى المحتوى الذي يستعمل فيه المفهوم.

بعض المصطلحات لا يمكن تعريفها باستخدام الرجوع إلى الصفات الاسمية ولا بالرجوع إلى مصطلحات وظيفية أخرى. مع ذلك فهي جزء أساسي وحرج من النظرية. هذه المصطلحات البدائية مقبولة من قبل الذين يستعملونها في أعمالهم النظرية. في الرياضيات على سبيل المثال، المصطلحات "نقطة" و"خط مستقيم" هي مصطلحات بدائية. هي في الواقع لا يمكن تعريفها على أنها اسمية أو وظيفية، كل ما يمكن قوله هو أن "النقطة" هي النقطة. في التربية، مصطلحات مثل "حاجات الشعور" و"الخبرة" هي مصطلحات بدائية، مع أن المنظرين قد لا يستطيعون دائماً أن يمتنعوا عن استعمال المصطلحات البدائية، فإنهم يجب أن يحاولوا استخدامها أقل ما يمكن.

صنف آخر من المصطلحات المستعملة في النظرية هو المصطلحات النظرية أو التركيبات الوظيفية، النظريات التي بها درجة من التطور والتقدم تحتوي على مثل هذه المصطلحات. البناء هو المفهوم الذي يمثل العلاقات بين الأشياء و/أو الأحداث وخصائصها. المصطلحات النظرية لا يمكن أن تعرف مباشرة بمراقبة أحداث معينة. بل يمكن تعريفها بعلاقاتها مع مصطلحات أخرى والتي هي معرفة وظيفية المربون يستعملون عدداً كبيراً من هذه المصطلحات – تحفيز وتنافر إدراكي وموقف وتركيب إحساسي ومجموعة وحاجة اجتماعية.

## تصنيف Classifying النشاط الثاني في بناء النظرية:

يحاول المنظرون أن ينظموا ويدمجوا ما يعرفونه عن المجالات التي يتم التنظير فيها. حيث يبدؤون بتلخيص اختلالات مكتشفة في العلاقات بين متغيرين أو مفهومين أو أكثر. إن تصنيفهم أو جمل تصنيفهم يمكن أن تكون لديها درجات متفاوتة من الدقة، ولكن هذا لا يقلل من مكانتها في بناء النظرية. التصنيف يسمح للمنظرين باكتشاف ثغرات في معرفتهم والتي يجب سدها عبر نشاطات البحث إذا أرادوا إعطاء معنى لتنظيرهم.

عند تصنيف المعلومات، يجمع المنظرون الحقائق والتعميمات في مجموعات متجانسة. على أية حال، حتى لو بدت التصنيفات كأنها تتشكل، قد تنقصه

وتفتقر إلى العلاقات البينية بين التصنيفات أو عن العلاقات بين الحقائق والتعميمات ضمن أي تجمع من المعلومات.

### التفسير Interpreting:

تفسير المعلومات، قد يعالج المنظرون بياناتهم بالحث أو الاستنتاج. العملية الحثية تميل لإنتاج أنواع فلسفية أو تقادمية من النظريات؛ المعالجة الاستنتاجية تميل لإنتاج أنواع منطقية من النظريات. كلا العمليتين ضرورية لإنتاج نظرية ذات معنى؛ كلاهما تسمحان للمنظرين بإنتاج عبارات عامة.

لكن إنتاج تصريحات عامة ليس نهاية مهمة التفسير. على المنظرين أيضاً عمل استدلالات من تصريحاتهم العامة النظرية أي، يجب أن يستعملوا التصريحات ليصلوا إلى أبعد مما يعرفونه أو سجلوه، يجب أن يقوموا بافتراضات إضافية وتكوين فرضيات ويتموا التعميمات بمشاهدات إضافية واستخلاص استنتاجات أخرى من المشاهدات والتعميمات. عليهم اقتراح نظريات جديدة والتي تتطلب فحوصاً إضافية لتحديد صحتها.

### النماذج Models:

العلوم الناشئة كالتربية التي لم ترسخ جذورها النظرية بعد، بل توجد بها نظريات هي نتاج التفكير – التأمل – بعد النظر، أما النظريات التي خضعت للاختبار التجريبي تحت ظروف مضبوطة فهي قليلة بالمقارنة مع العلوم الطبيعية المتقدمة. فالنموذج يصلح دليلاً في بناء النظرية، وهو يعني تمثيل المعلومات أو البيانات أو الظواهر أو العمليات ويكون عوناً على الفهم وانظر الشكل (2 – 3) الذي يوضح أنواع النماذج.

**شكل رقم (2 ـ 3)**

**أنواع النماذج المختلفة**

النموذج التخطيطي Graphical
Modelالخرائط ـ الرسوم البيانية ـ
الرسوم الإيضاحية.

النموذج الرياضي
Physical Model
ـ قوانين التحليل الكهربائي
قانون بويل

النموذج المجسم
Mathematical
مثل النموذج الذي
يستخدم لإيضاح
الجهاز الهضمي

أنواع
النماذج

النموذج المفاهيمي Conceptual Model يعتمد على المدخلات

وتفيد النماذج في بناء النظريات لأنها تلخص وتشرح مع الإيجاز، فنموذج العناصر العملية التربوية والعوامل التي تعتمد فيها والعلاقات التي تحكمها خطوة نحو بناء نظرية للعملية التربوية، كما أن النماذج يمكن استخدامها كأدوات للتفكير في المجال الذي تتناوله، والنماذج يمكن أن تكون قوية أو ضعيفة فالنموذج القوي يعكس النظام المنطقي للأمور ويبرز التنظيم الأساسي لها.

**يمكن تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية إلى قسمين:**

- نماذج تشرح ما يحدث، أو تصفه، وهذه تسمى نماذج وصفية.

- نماذج إرشادية توجيهية تقترح الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات وهذه النماذج تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به، فهي ذات منهج طبيعة مستقبلية.

**أنواع النماذج:**

**النماذج اللغوية Linguistic**: النماذج، بمصطلح اللغة، تخدم لتنظيم تفكير الشخص بمساعدته على الوصف وتصنيف وتصور معرفته وتجاربه بالنسبة Herbert Kliebard، اللغة تستعمل لمعالجة الفكر، وهكذا تفعل النظريات والنماذج في مجال أو حقل دراسي. النماذج اللغوية تمثل وسيلة أساسية للفكر الإنساني والذي بواسطته يجعل الناس المعقد والمحير ليصبح أكثر مألوفاً ومفهوماً أكثر.

في مناقشة النماذج اللغوية، نحن نتكلم عن مفاهيم كلامية وتجريدات. معظم الناس يستعملون النماذج الكلامية في الكلام اليومي. الأنظمة المتعددة والإجراءات في هذا الكتاب لشرح صنع المنهاج هي إلى مدى كبير أمثلة على النماذج الكلامية. المعلمون أيضاً يعتمدون على النماذج الكلامية في صفوفهم لنقل التجارب التعليمية للطلاب، وخصوصاً التعليم الإدراكي. إن فن وعلم تقديم المعلومات والأفكار ـ أي ما يسميه بعضنا بـ "علم أصول التعليم" ـ مبني على النقل الكلامي.

**ـ النماذج الفيزيائية Physical Models:** قد يكون النموذج الكلامي أحياناً معقداً قليلاً بحيث لا يُفهم، ولكن النموذج الفيزيائي أو العملي يكون عادة سهل الفهم. تكون عادة ثلاثية الأبعاد وتظهر الشيء "الحقيقي" على تدريج مصغر. جميعنا نألف نماذج الطائرات؛ فهي تبدو كطائرات حقيقية – وبعضها حتى يطير – ولكنها ليست طائرات حقيقية. جميع طلاب الكيمياء شاهدوا نماذج لجزيئات أو ذرات، عادة مصنوعة من كرات ذات ألوان مختلفة. النماذج الفيزيائية تسمح للمنظرين رؤية المتغيرات أو الأجزاء التي يتم اعتبارها وملاحظة العلاقات الداخلية بينها.

**ـ النماذج الرياضية Mathematical Models:** أحياناً، النموذج الأفضل لتصور الأجزاء المكونة أو المتغيرات التي يتم اعتبارها هو النموذج الرياضي. هذه النماذج تقلل التفاعلات المعقدة للظواهر لانتظام الصيغ الرياضية فيها وهي شائعة في العلوم

الفيزيائية. المعادلات الكيميائية التي تصف وتتوقع نتائج تفاعل كيميائي معين هي نماذج رياضية.

معادلة أينشتاين E=mc2 هي نموذج رياضي معروف جيداً. في نظرية القرار، المعادلات الرياضية تشير إلى احتمال أن أفعال معينة ستقرر، في حالة موقف خاص.

- النموذج البياني Graphic Models: عبر هذا الكتاب استعملنا نوعاً رابعاً من النماذج، النموذج البياني. هذا على الأرجح النوع الأكثر شيوعاً من النماذج. يمكن أن يكون صورة أو رسمة أو تخطيطاً لبعض الأجزاء الرئيسة وعلاقاتها الداخلية بالنسبة للمفهوم الموصوف. النماذج البيانية تصور كلامنا النصي أو المروي. فالمقولة القديمة "الصورة أفضل من ألف كلمة" تنطبق على النماذج البيانية الجيدة.

## نظرية المنهج Curriculum Theory:

النظرية كما عرفناها هي مجموعة جمل معبرة بحيث يمكن استعمالها كوسيلة اتصال بين الناس وكتوجيه لأولئك الذين يرغبون بدراسة مجال المنهج.

التحدي الذي يواجه المنهجيين هو استخراج المنطق من تعقيدات مجال المنهج وتحديد ما إذا كانوا سيوجدون نظرية منهج خاصة بهم أو نظريات، أو يستعيرون نظريات من مجالات أخرى – مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإنسان والفلسفة – أو عمل كلاهما. لإيجاد نظرية منهج واحدة والتي تصف، والأهم تفسر، المنهج هو ربما هدف غير واقعي؛ المنهج يغطي نواحي كثيرة جداً من التربية.

نظرية المنهج كانت موضوع حديث ونقطة انعكاس للعديد ممن هم مهتمون بالمنهج. حتى في السنوات الأولى عندما كان حقل المنهج يكتسب هوية وقواماً، كان اهتمام المنهجيين تعريف أساس نظري.

### النظرية المبكرة في المنهج Early Theory in Curriculum:

نشر كتاب "المنهج" The Curriculum للمؤلف Franklin Bobbin يمكن أن يذكر كنقطة البداية للتنظير في المنهج. وهو أيضاً يمثل أحد أول الكتب في التنظير العلمي. حيث Bobbin زملاءه المربين ليستعيروا من التقنية الجديدة لتوجيه الوظيفة التربوية. لقد آمن بقوة أن مبادئ الإدارة وتطبيق النظرية يمكن أن يساعدا المربين

ليكونوا أكثر دقة وفعالية في إيجاد وتطبيق برامجهم.

شاهد العديد أن النظرية العلمية لها خاصية الموضوعية. يمكن للنظرية أن تخدم فتصف وتفسر ما يجري. نظرية الظواهر ستسمح للمربين بأن يتنبئوا بنتائج تفعيل ظواهر معينة.

العديد من الاكتشافات الجديدة في الفحص والإحصاء زودت أولئك الذين يريدون أن يرتبطوا ببناء النظريات بأدوات تمكنهم من إدارة الأبحاث بحرص أكبر ويعالجون بدقة اكبر البيانات التي تم جمعها. إن الأشخاص في نظرية المنهج رسموا التوجيه من سياق الفقرة. هذا كان صحيحاً خصوصاً لـ Bobbin و Charters، حيث أن كلاهما كان خبيراً في مجال البحث والتقييم. كلا المنظران ربطا فكرة تحليل النشاط مع تشكيل قرارات منهجية. الفكرة كانت ربط أهداف الموضوع بنشاطات محددة – تلك المهام والمهارات التي يجب على الطلبة تعلمها ليستعدوا للعيش المنتج. ومع تعدد هذه النشاطات، كان على المربيين أن يقرروا على أية نشاطات يجب أن يركزوا في المدرسة.

خلال السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر والسنوات الأولى من القرن الحالي، ارتبط Dewey في إيجاد نظرية منهج. مع أن Dewey قد لا يكون اعتبر عمله نظرية منهج بل علماً في التربية، إلا أنه له قيمة لدى مُنظري المنهج. نظرية Dewey مبنية على ملاحظة أن تطور الفرد وتطور الجنس البشري متشابه في المراحل الإجمالية. نظريته تحاول أن تظهر العلاقة بين المدارس والمجتمع والنواحي العديدة للخبرة والتربية وهي تتعلق بالمتعلم.

حث Dewey المربين لربط المعرفة في المنهج إلى تجارب إنسانية مهمة لدى الأطفال؛ بل وأكثر، فقد حث على أن يجرب الأطفال المعرفة عبر عدة نشاطات. المنهج الذي يركز على التجربة، والذي سنناقشه في الفصل أخذ الكثير من الدعم النظري من هذه "النظرية" التي قدمها Dewey. أيضاً كانت البداية لحركة نشاط المنهج.

في الحقيقة Dewey حاول أن يعيد– في مدرسته الأساسية التجاربية في جامعة شيكاغو – إنتاج الظروف الواقعية للحياة الاجتماعية، وتوضيح كيف سيتعلم الأطفال

كيفية معالجة البشر لبيئتهم بأن يشتركوا بنشاطات مماثلة لها في المدرسة.

قد يسأل المربون عندها، إذا كان أشخاص مثل Bobbin و Charter قد اقتربوا من المنهج من عدة نواحي نظرية. وحاول Dewey تجريب النظرية في المدرسة، لماذا بقي التنظير المنهجي غير متطور؟ ربما لأن المربين تكلموا عن "لعبة" النظرية أحسن مما "لعبوا" بمعنى الممارسة.

**النظرية في منتصف القرن Theory at Mid-Century:**

الكثير من الحديث الأولي عن المنهج لم يعتبر النظرية لذاتها. على أية حال، ففي الأربعينيات، بدأت الكتابات المنهجية بمناقشة النظرية الحقيقية. النقاش الأساسي الأول في الموضوع تم في جامعة شيكاغو في عام 1947. المشاركون في هذا المؤتمر أنتجوا ورقة بعنوان نظرية المنهج، ولكن لم تنبثق نظرية منهج من الاجتماع. الدراسات التي ظهرت على شكل مصنف بعد ثلاث سنوات اختتمت بتحد: "كجهد إضافي في تعجيل الاتصالات بين مجموعات من الناس المهتمين بتطوير نظرية مناسبة أكثر، قد يمضي أحد ما بعض الوقت لوصف طبيعة هذه النظرية ومهامها وموضوعها الأساسي وفحوصها واستعمالاتها".

قد يناقش البعض أن Tyler قبل التحدث في مقدمة كتابه عن المبادئ الأساسية للمنهج والتعليم. ولكن منهج Tyler حتى إذا اعتبر على أنه نظري، فهو متناغم مع تطوير المنهج أكثر من نظرية منهج إجمالية على أية حال، فإن Beauchamp كان أدائياً بالإضافة لمجال نظرية المنهج. كان كتابه في عام 1950، Curriculum Theory، قد عالج الموضوع. وعلى الرغم من ذلك ومع أن الكتاب مر في أربعة طبعات إلا أنه يتركنا دون نظرية منهج متفق عليها وهنالك بعض النظريات الكبرى التي تطورت وعالجت موضوع المنهج وهي كالتالي:

**1. نظرية Miccia.**

خلال الـ 25 عام الماضية، السنوات التكوينية لنظرية المنهج، تطورت نظرة متنوعة أكثر لنظرية المنهج. فمثلاً، قدم كلا من Elizabeth و George Maccia أربعة أنواع مختلفة من نظرية المنهج. لاحظا أن خبراء المنهج يتأملون حول الأشكال

والأحداث والقيم والممارسات. وبالتالي، فقد نظما النظرية كنظرية شكلية ونظرية الحدث ونظرية القيم ونظرية تمرينية.

أ. **النظرية الشكلية.** هذه النظرية تعالج التأمل في هيكلية الممارسات التي تكون المنهج. المنهجيين عادة يأخذون فهمهم لهذه النظرية من الفلاسفة وأعضاء الممارسة المعينة التي هي محل البحث. هذه النظرية ليست قيمية؛ فهي تعالج ما هو وما هو موجود، بدلاً من ماذا يفترض أن يكون.

ب. **النظرية الحدث.** هذه النظرية، شبيهة جداً لما كنا نناقشه كنظرية علمية، تعالج التأمل حول الأحداث. إنها تحاول التنبؤ بما سيحدث إذا اجتمعت ظروف معينة.

ج. **النظرية القيمية.** هذه النظرية تتضمن التأمل حول الوسائل المناسبة للوصول إلى الأهداف المرغوبة جداً ولتتضمن المحتوى الذي يُعتبر الأفضل. بالمقارنة مع نظرية الحدث، النظرية القيمية تأخذ بعين الاعتبار القيم أو المعايير. إنها تتعامل مع "ما يلزم".

د. **النظرية التمرينية.** مثل هذه النظرية تعالج التأمل حول الوسائل المناسبة للحصول على ما يُعتبر ذا قيمة. إنها عن الممارسات. إنها تستطيع دعم إيجاد نظرية السياسة، الوسيلة التي نستعملها لتبني أهداف معينة وممارسات محددة في المدارس.

Maccia صرح بأن المنهجيين يمكن أن يستعملوا النظرية لتوجيه بنائهم لتعريف المنهج، وكذلك في تخطيط وتطوير المنهج.

**2. نظرية Johnson:**

بالمقارنة مع Maccia، صرح Mauritz Johnson بأن خبراء المنهج يجب عليهم أولاً تعريف صنع المنهج وبعدها توجيه طاقاتهم لبناء النظرية. وناقش Johnson أن معظم الجهود الماضية لبناء نظرية منهج ركزت على البرامج، بنتيجة أن الانتباه كان في الحقيقة على تطوير المنهج. فميز بين خطة المنهج وعملية تطوير المنهج بتعريف الأول كناتج عن الأخير؛ وأيضاً كشف الفروق بين المنهج والتعليم وسلوك المعلم. انتباهه

للأهداف يضعه في المجال السلوكي. ولو أن المنهجيين لا يتفقون مع تعريف Johnson للمنهج – سلسلة مقصودة من نتائج التعليم – فعليهم أن يدركوا الفائدة من التمييز بين التنظير حول المنهج كخطة والتنظير حول الوسائل التي بها تُنتج هذه الخطط.

**جدول رقم (2 ـ 1)**

**نظرة عامة للنظريات التي تؤثر في حقل المنهج**

| النظرية | المؤلف | نوع النظرية | القاعدة التقليدية | الوظيفة |
|---|---|---|---|---|
| المنهج كنشاط نظامي، كإدارة | Bobbin, Charters | نظرية منهج | علمية | للشرح والوصف |
| المنهج كانعكاس لمراحل تطور الإنسان | Dewey | نظرية منهج | علمية | للشرح والتحديد |
| المنهج كتمرين | Maccia | نظرية منهج | علمية | للتوجيه والتحديد |
| المنهج كسلسلة متعمدة لنواتج التعلم | Johnson | نظرية منهج | علمية | للوصف |
| المنهج كأنظمة متفاعلة | Macdonald | نظرية منهج | علمية | للشرح والوصف |
| المنهج كاستعارة | Kliebard, Freire | نظرية منهج | إنسانية | للتحديد |
| المنهج كتجربة ذات غاية اجتماعية | Pinar | نظرية منهج | إنسانية | للتحديد |
| التربية كعملية، كهيكلة معرفة | Bruner | نظرية تعليم | علمية | للشرح والتحديد |
| التربية كتطبيق للمنهج | Oliva | نظرية تعليم | علمية | للشرح |
| التدريس كتفاعل | Lamm | نظرية تعليم | إنسانية | للتحديد |
| التدريس كتحول | Giroux | نظرية تعليم | إنسانية (نظرية نقدية) | للتحديد والوصف |
| نظرية إجماع المجال | Garman | نظرية إشراف | علمية | للشرح والتحديد |

| نظرية الإشراف السريري | Cogan | نظرية إشراف | علمية | للشرح والتحديد |
|---|---|---|---|---|
| نظرية تطوير الموظفين التحادثية | Glatthorn, Glickman | نظرية إشراف | علمية | للشرح والتحديد |
| نظرية الحالة الإنسانية | Prigogine | نظرية إشراف | إنسانية | للشرح والوصف |

**3. نظرية Macdonald:**

قدم Macdonald نموذج لأهم الأنظمة في التدريس: المنهج والأمر والتعليم والتعلم. إن النموذج ليس في الواقع نظرية، يشير إلى عناصر رئيسة ذات علاقة بديناميكية المنهج والأمر.إنها تقدم مخططاً يشير إلى ميزات الأرض التعليمية.

مع أن المنهج كبير جداً في الرسم، نموذج Macdonald يظهره كواحد من أربعة أنظمة متفاعلة. يعرف Macdonald المنهج على أنه النظام الاجتماعي الذي فعلياً يُنتج خطة "الأوامر" والذي يعرفه أيضاً على أنه نظام اجتماعي آخر والذي يتم فيه التدريس الرسمي والتعليم. التدريس يختلف عن "الأوامر" ويعرف على أنه نظام شخصية (المعلم) يتصرف بطريقة خاصة لتسهيل التعلم.

التعلم يعرف على أنه نظام شخصية أيضاً: الطالب يصبح مشتركاً بسلوك ذي علاقة بمهمة متخصصة.

جمع هذه الأنظمة تأتي في المركز، كما هو مشار إليه في الشكل 6 ـ 2 بنقطة مظللة. عند نقطة الاتصال هذه، أهداف المنهج أصبحت تعمل في اللقاء التعليمي بسبب جهود المعلم وسلوك الطلبة.

بينما ما زلنا من دون نظرية، نموذج Macdonald يوضح فعلاً العلاقات الداخلية بين التدريس والتعلم والتعليم والمنهج. إنه يبرز أن كلاً منهما يمكن أن يعتبرا نظاماً بنفسه، ولكن في واقع المدرسة الأنظمة تتداخل ببعضها بحيث تنتج أنظمة ثانوية متخصصة. مع ذلك، فالنموذج يترك المنظرين دون أجوبة عن كيفية تحديد طبيعة ومنظور المنهج. حقيقة المنهج فالنموذج يترك المنظرين دون أجوبة عن كيفية تحديد طبيعة ومنظور المنهج. حقيقة المنهج وهو يعمل هو في الواقع أعقد بكثير مما يظهره هذا النموذج.

يستمر المربون في اعتقادهم بأن النظرية يمكن أن تُنتج فرضيات يمكن أن تُفحص في عالم التجربة الصلب. وما زالوا يعتقدون أن النظرية ستمكنهم من وصف الحقيقة والأهم من ذلك أنها ستبدأ بتفسيرها لهم. وأنها أيضاً يمكن أن تفيد كخطة سياسة تقترح ما يجب أن يعملوه.

لكن التحدي عظيم. تصرح Gail McCutcheon أن أمثلة قليلة من نظريات المنهج حقيقة تدمج البيانات الناتجة عن تحليل وتفسير وفهم ظواهر المنهج. لقد ناقشت أن أشخاص المنهج بحاجة إلى أمثلة أكثر ذات قيم واضحة لهم ومأخوذة من عدة مجالات. منهجيون آخرون ذكروا أيضاً هذا الموضوع، مركزين على كيف أن عدة نظريات نفسية يمكن أن تساهم في التفكير المنهجي والفعل المنهجي.

بعض منظري المنهج يصرحون بأن على المربيين اشتقاق نظرية المنهج من تحليل المناهج المستعملة. أخطأ Decker Walker كثيراً في مجال المنهج لأنه اهتم كثيراً بوصف وسائل لإيجاد مناهج بحيث لم يعط اهتماماً كافياً لكيفية إيجاد المناهج أو لطبيعة البرامج المنتجة. إنه يناقش بأن نظريات المناهج يمكنها أن تساعد المنهجيين في رؤية المناهج بضوء مختلف وبالتالي إيجاد تفسيرات جديدة للمنهج. يقترح أن النظرية يمكنها أن توجد متجمعة في عائلات، كل منها لها هدف مختلف وربما شكل مختلف. لكن جميع النظريات تركز على المنطقية والمفهومية وتفسر الممارسة. يلاحظ Walker أن بعض النظريات بكونها متقدمة تندمج في المجتمع الحالي بدون سؤال، بينما يتم تقديم أخرى ضمن محتوى مجتمع فرضي جديد – غير متكون بعد. إنه يستشهد بـ Paulo Freire كشخص ينسب "نظرية المنهج" لمجتمع أفضل يحتاج لأن يوجد برامج منطقية على أساس قدرة مجتمعاتها على التمسك بمُثل "المدينة المثالية".

تلاحظ Elizabeth Vallance أن نظرية المنهج هي عملية ومبنية على مواقف حقيقية؛ مثل هذا التنظير في المنهاج يحدث في كل مدرسة. عند أخذ هذا بعين الاعتبار، يتحمس المنهجيون لمسح وتحليل وتصنيع وفحص المعرفة المتوفرة حول مسائل المنهج. يجب عليهم أن ينظروا إلى البيانات المتوفرة ومحاولة إجراء تطبيق عملي لها.

تلاحظ Vallance أن البيانات المشاهدة قد تكون جزءاً من حزمة منهج جديدة، أو الكتب النصية المشتراة حديثاً من قبل المنطقة أو الجو السياسي للمدرسة، مع ذلك

البيانات التي يمكن أن يراها المنظرون قد تكون بيانات مختلفة عن البيانات التي هي ذات قيمة لدى مدرسي الصفوف، عملية التنظير مشابهة لهذا. انظر تعليمات المنهج 6- 2.

**جدول رقم (2 ـ 2)**

| ترجمة النظرية إلى ممارسة |
| --- |
| مزج النظرية بالممارسة هو فكرة قديمة. إذا كنا نريد أن نتقدم بجدية نحو هذا الهدف في المنهج، وكذلك في حقول أخرى، نحن بحاجة للتعرف على خطوات معينة. |
| - اقرأ الأدب. أي محاولة لربط النظرية والممارسة يجب أن تبنى على معرفة الأدب المهني. |
| - عرف المصطلحات الكبرى.الحاجة هي أن يتفق منظرو المنهج والممارسون ليعرفوا التركيبات الكبرى والمفاهيم وأسئلة المناقشة. |
| - دقق صحة النظريات الموجودة. النظريات الموجودة بحاجة إلى تحليل من ناحية الصحة والدليل والدقة والافتراضات الضمنية ومنطق المجادلة والتماسك وقابليتها للتعميم والقيم والانحرافات. |
| - تجنب البدع. البدع الجديدة والمواضيع الساخنة يجب ألا تقدم للممارسين تحت غطاء نظرية جديدة – أو حتى كتعديل أو تجديد. عندما يقدم برنامج جديد أو طريقة جديدة إلى الأدب المهني أو في مؤتمر مهني، لا يكون هذا الوقت مناسباً للافتراضات، أو لتسمية ذلك نظرية؛ هذا هو الوقت للتوقف وانتظار التقييم وظهور الشكاوى. |
| - عاير النظرية بالممارسة. النظرية يجب أن تعتبر المحتوى مع العالم الحقيقي من الصفوف والمدارس؛ ويجب أن تكون صائبة وقابلة للتطبيق وواقعية من ناحية الممارسة. |
| - إذا كانت النظرية صادقة وذات معنى عندها يجب أن تفحص تجريبياً بأن تجرب بالممارسة وقياس النتائج. يجب أن تقدم أولاً على مستوى صغير، ومقارنة المدارس التجريبية بمدارس الضبط. |

- فسر النظرية. النتائج يجب أن تفحص وتفسر من ناحية الظروف الواقعية وعلى فترات زمنية واقعية. فالنظرية يجب أن تقيم في مدارس لمدة سنة كحد أدنى ومثالياً لفترة ثلاث سنوات لفحص ظاهرة "التلاشي".
- عدل النظرية وقلل تعقيدها. النظرية هي هيكل قابل للتعميم مدعوم بلغة أو بيانات كمية. ومع ذلك فالنظرية يجب أن تعدل من الورق إلى الممارسة ومن التجرد إلى العالم الواقعي ومن المفاهيم المعقدة إلى المصطلحات البسيطة. عندما نحرك النظرية نحو الممارسة فإننا نشمل أناساً عدة و"مصادر" لجعلها تعمل. النظرية يجب أن تناسب الناس (لا أن نشكل الناس على النظرية) لتحريها من فكرة إلى فعل.

### الاستعارة والحقول النظرية (Metaphors & Theoretical Camps):

تجادل بعض منظري المنهج حول أن المشاكل النظرية تنبع من إدراك خاطئ أو غير منتج للمنهج. حث Dwayne Huebner المربين على ترك اللغة العقلانية – المنطقية والتي تشدد على الفعالية والموضوعية والمبادئ السلوكية للتعلم وبدلاً منها استعمال لغة تركز على السياسات الاقتصادية والسياسية والتي لها تأثير على التربية. إنه يريد أيضاً من المدرسين أن يستعملوا لغة توجه انتباههم إلى كيفية أن المتعلمين يُزودُّون بخيارات في الموضوع – فمثلاً، كيف يمكن لمعلم أن يشرك الطالب بثقافات العالم التي لا تعد ولا تحصى بحيث يعزز إدراك الطالب العالمي؟ وقال Huebner أن المربين استعملوا لغة تشجع التحكم بالطلبة بدلاً من التحرر.

أكثر حداثة، حث Henry Giroux المربين على استعمال لغة تربوية تشرك الطلبة في إيجاد أصواتهم وتجربة أصوات أخرى من ثقافات متنوعة. هو أيضاً يدافع عن وقف استعمال اللغة العقلانية – المنطقية، معتَقَداً في رواية كبرى واحدة، مستبدلاً مكانها لغة تتعرف على الشخص والعاطفة والأخلاق والقلق.

### ملاحظات المنهج:

يقترح Kliebard طريقة قد يتجاوز فيها المربون قصر نظرهم وهي استعمال استعارات مختلفة عن تلك التي تؤثر حالياً على تفكيرهم. وبسبب أن التوجه التقني

للمنهج يسيطر أساساً على المجال، فإن الاستعارة "مصنع وإنتاج" شائعة. قد يقترح Kliebard استبدال الاستعارة بأخرى تسمح للمنهجيين لإعادة إدراك نظرتهم للمدرسة ومنهجها. ويلاحظ أن بعض معيدي البناء الاجتماعيين يستخدمون استعارات الثقافة كشكل من رأس المال.

استعمل Paulo Freire استعارة التربية كعملية مصرفية. التربية في هذه الاستعارة ستكون فعل التوديع. الطلبة هم المستودعات والمعلم هو المودع. لاحظ، أن اتباع الاستعارة بدقة يمكن أن يكون خطر. حسب الاستعارة المصرفية للحظة ما، يُعتبر الطالب مستقبل سلبي للإيداع،هو أو هي عليه فقط أن يستقبل ويحفظ ويكرر. بل وأكثر من ذلك، هذه الاستعارة توجه أنظارنا إلى التركيز على أنه يجب على المعلم أن يتأكد من وضع "رأس المال الثقافي" بالتساوي في حساب كل طالب.

الناس لا يفكرون بوعي حول أنظمة الإدراك التي بواسطتها ينظمون عالمهم. في معظم الأمور التي يفعلونها هم فقط يفعلون ويفكرون بصورة تلقائية عبر طرق أصبحت مريحة لهم. ولكن إذا فكروا بشأن لغتهم، فإنهم يجدون أنفسهم في حقول مفهومية (واستعارية) تنظم واقعهم. كل من William Pinar و John McNeil قدموا منظومة مفاهيم تجمع أشخاص المنهج في ثلاث مجموعات:

**التقليديون Traditionalists:**

التقليديون يقدمون الخدمة للممارسين. إنهم يرون المناهج كخطط ويشددون على تلك الإجراءات المطلوبة لإيجاد تلك الخطط. والتقليديون مهتمون بالأدوار الأساسية للاعبي المنهج الأساسي وأسس الاختيار والتنظيم وترتيب محتوى المنهج.

توجد هناك علاقة حميمة بين التقليديين وموظفي المدرسة. ولكن هذا القرب منعهم من إيجاد طرق جديدة للتحدث عن المنهج مما قد يُنتج برامج تربوية أكثر إنتاجية. بينما هذا التوجه للمنهج يؤكد دور مادة بحث منظمة، فإن بين هؤلاء التقليديين وممارسي المدارس بعض التأملات لطرق جديدة لتنظيم المناهج. إن النقاش عن المناهج المدمجة والمناهج المركزية ومناهج "علم / تقنية / مجتمع" تمثل هذه المفاهيم والتنظير الجديدين حول المنهج. علماء المنهج مثل John Dewey و Franklin

Bobbin و Ralph Tyler و Hilda Taba و George Beauchamp و Ronald Doll و John Goodlad هم في هذا المجال.

التقليديون يميلون لأن يكون لهم دور في التنظير الهيكلي الذي يركز على تعريف العناصر في المنهج وتحديد علاقاتهم. تنظير كهذا يركز على القرارات وصانعي القرارات (أحياناً يطلق عليهم اللاعبين أو المهندسين) المشتركين في تخطيط المنهج. أولئك الذين يركزون على تطوير المنهج وتخطيط يركزون على المنطق والعقلانية.

المنظرون الهيكليون يؤكدون أن الممارسة التربوية ليست فناً بل –أشمل من ذلك – فهي علم، أو على الأقل مجال علمي. إنهم يفترضون أن الأحداث الرئيسة التي تحدث في العملية التربوية يمكن معرفتها ووصفها ولدرجة ما التحكم بها. يصرح Fraces Klein أن هؤلاء التقليديين - عندما يتأملون المناهج - يؤمنون بالعمليات العلمية والتقنية والمنطقية. إنهم يفخرون أن المناهج يمكن إيجادها باتخاذ عملية سلوكية اختزالية. هم أيضاً يزعمون أن من الممكن إيجاد المناهج قبل استعمالها في غرفة الصف. الأهداف والمحتوى والتجارب التعليمية يمكن تخطيطها مسبقاً؛ ويمكن تدريب المعلمين لتقديم تلك المناهج بفاعلية وكفاءة.

**التجريبيون التصوريون (Conceptual Emphasists):**

هؤلاء الأشخاص يكونون عادة باحثين و/أو موجهين للقياس ويرون أن هدفهم الأولي كارتباط بالبحث هو إنتاج النظرية. إنهم يجادلون أن المعرفة العلمية للسلوك الإنساني، متضمنة المنهج، هو ممكن، ويدعون أن البحث والنظرية الناتجة هي ذات قيمة عملية لأنها تسمح لممارسي المدارس بأن يفصلوا أسباب أفعالهم وهذا بالمقابل، يزيد من احتمال أن يدركوا الأهداف التقليدية للمدرسة.

والناس في هذا المجال هم Benjamin Bloom و Jerome Bruner و David Berliner و George Posner و Robert Stake و Herb Walberg. كل هؤلاء الناس يستكشفون بنشاط تطبيق علم المعرفة في المنهج والبحث التعليمي وكذلك المعرفة والتعلم لتوجيه وترتيب محتوى المنهج وإلقائه في غرفة الصف.

صـرحت Dorothy Huenecke أن النـاس الموجـودون في حقـل التجـريبيين التصوريين يشتركون في تنظير هـام. فالنشاط التنظيري صمم لإبـراز محتوى مناسب للمـنهج. التجريبيـون التـصوريون المـشتركون في تـنظير هـام يحللـون المواقـف الحاليـة ويقترحـون بـدائل لأنمـاط المحتوى الحالية والتجارب الـتي تتضمن معظـم المنـاهـج. إنهـم يسألون المعلمين ماذا يدرسون، لماذا رتبوا المحتوى المدرسي بالطريقة التي رتبوه بها، وما هو التأثير الذي يملكونه على المتعلمين.

معظم التجريبيين التصوريين يؤكدون على النظريات المبنية على المحتوى، جزئياً بسبب أن العديد منهم أيضاً علماء نفس موجهين للمعرفة. ربما أفضل نظرية مبنية على المحتوى هي هيكل التعاليم المدروس في الفصل 8. هذا التوجه النظري يفسر أن المعرفة يمكن هيكلتها حسب مفاهيمها الرئيسة وأن هذه المفاهيم يمكن تنظيمها لكشف العلاقـات الأساسـية في مـنهج مـنظم لهـذه الدرجـة، حيث يمكـن للطلبـة أن يمـسكوا بسهولة بالمفهوم الأساسي للمعرفة الناتج عن فهم مفصل أكثر.

**معيدو التصور (Reconceptualists):**

المنهجيون الذين هم في هذا المجال يصرون على أن تلك المسافة العلمية والثقافية مـن ممارسـة المنهج مطلوبـة إذا كـان أولئك المسؤولون عـن التربيـة سـينتقدون بفاعليـة وينظـرون إلى البـرامج الموجـودة عنـد المشاركة بنظريـة إعـادة التـصور، يحاول المـرء في الحقيقة أن يدق إسفيناً بين النظرية والممارسة ففي التنظير النية ليست في الواقع تحسين ممارسة معيار معين، ولكن لاكتساب "حكمة" عن طبيعة الظاهرة التي حولها توضع الأسئلة.

حالياً، معيـدو التـصور يركـزون علـى نقـد المجـال، والـذي يعتقـدون إنـه منغمـر كثيراً في الاقـتراب الموجـه عمليـاً وتقنيـاً مـن المنهج. إنهـم يـشعرون أن الفهـم الحقيقـي سيأتي من وضعيات أخلاقية وإنسانية ووجودية. فالتركيز على فهـم الـذات سيؤدي إلى الإدراك العالي الحقيقي.

يبـدو أن Pinar هـو مـن أكثـر معيـدي التـصور ظهـوراً، ولكـن تم الاعـتراف لـ James Macdonald لصك مصطلح "معيدي التصور" Reconceptualists. جادل

Macdonald أن المنهجيين كانوا مهتمين جداً بالعقلانية والمنطق عند اقترابهم من عملهم، وبالتالي فقد تجاهلوا تماماً مرات عديدة أخلاقيات المنهج. واحتاجوا لأن يعيدوا التصور – يأخذوا نقطة تركيز جديدة – لتقديم اتجاه جديد ولإزالة تركيز الممارسين المزودين بمعادلات موصوفة لإيصال المناهج بفاعلية.

إن المغزى العام لمعظم عمل وكتابات معيدي التصور هو التحرر. بعض الناس، الذين يحسبون الكثير من الوجودية وعلم الظواهر، يقترحون أن التحرر يأتي من داخل الشخص.

كل من Pinar Macdonald ينصحون بطريقة للتحليل الذاتي والتي بواسطتها يستطيع المتعلمون دراسة استجاباتهم الشخصية للحياة – وبالتالي، للمواقف التربوية. الطريقة لعمل هذا تتضمن:

1. تذكر ووصف الماضي وعندها تحليل العلاقة النفسية بالحاضر.
2. وصف المستقبل كما يتخيله الفرد وتحديد علاقته بالحاضر.
3. وضع هذا الفهم التحليلي عن تربية الشخص في المحتوى الثقافي والسياسي.

نستنتج من هذا أن التعلم شخصي جداً وفريد لكل منا. الأفراد يحتاجون إلى طريقة لمعالجة تجاربهم بحيث يشتقون منها معنى التحكم بحياتهم.

آخرون مثل Michael Apple و Paulo Freire و Henri Giroux يتساءلون عن ديناميكية القوة والتحكم والتأثير. إنهم يضعون أسئلة حول "من هو المسؤول" في النظام التربوي – ولأي هدف؟ من يتحكم بنوع المعرفة التي ستجرب في المدرسة؟ من يتحكم بكمية المعرفة التي ستقدم لعدة مجموعات من الطلبة؟ من يوجد المعايير التي ستحدد النجاح؟ كيف سنحرر المدارس من الأساس السياسي والاقتصادي؟

العديد من هؤلاء المعلقين يأخذون من النظرية الانتقادية. والدفعة الأساسية للنظرية الانتقادية هي أنها تسمح للناس أن يعكسوا وينتقدوا هيكل الطبقة الاجتماعية – الاقتصادية المسيطرة والطرق التي يخدم بها المنهج لديمومة هذا الهيكل.

النظرية تأخذ من النظريات الماركسية والماركسية الجديدة. يلاحظ Robert Young أن المنظرين النقاد الأوائل ألحوا علينا لنرى التدريس كجزء من المستوى الاجتماعي الأكبر، فمثلاً رأى Marx المستوى الاجتماعي على أنه ظالم للعمال، ومحافظ على التدني – أو ما سماه البروليتاريا Proletariat. كان هدف التربية أن يسمح لهؤلاء العمال أن يتعرفوا على ظلمهم يستعملوا التربية للتغلب على هذا الظلم. إن العديد من معيدي البناء المبكرين، من أمثال George Counts و Harold Rugg، رأوا أيضاً المستوى الاجتماعي على أنه مميز وظالم لجماهير الطبقة العاملة والفقيرة. وللتأكد تم اعتبارهم متطرفين كثيراً بالنسبة لزمانهم، وكان لهم ملفات FBI. هذا الإصرار على التغلب على الظلم والتحرر أو العتق، يستمر من المنظرين الانتقاديين الحاليين.

بالنسبة للمنظر الانتقادي، التحرر أو العتق يعني تحرر المرء من الأفكار المقبولة للاتفاقات الاجتماعية الحالية، والمعتقدات وطرق العمل. إنها تستعمل النظرية لتجعل الأفراد ينعكسون على المشهد الحالي ويدركون أنه بحاجة إلى تعديل. الناس يحتاجون أن ينتظموا اجتماعياً بحيث تكون لديهم القوة لإيجاد عوالم ومجتمعات جديدة. يجب أن يُقوى الطلاب بالمنهج ليتساءلوا عن قيم المشهد الاجتماعي والسياسي الحالي. يجب أن يحللوا الواقع الحالي ومن ثم ينعكسوا على تلك المعتقدات والأفكار التي تساهم في حياتهم.

المنظرون النقاد يؤكدون أن أماكن الأفراد في المجتمع لا تنتج عن اختيارهم الحر، بل من الأفعال التي تقوم بها النخبة الاقتصادية التي تتحكم باقتصادنا التنافسي. يجادل المنظرون النقاد أن الأفراد مستبعدون في نظامنا الرأسمالي. والناس يكافحون من أجل الحصول على شهادات لا معنى لها لدرجة أنهم يهتمون بالوثيقة أكثر من الذكاء. الطلاب مثلاً مهتمون بالنجاح في الامتحانات أكثر من اكتساب المعرفة. النظام يجبرنا على أن نكون مستقبلين سلبيين للمكافئات. إن المنظرين النقاد يتمنون أن يستخدموا النظرية ليسمحوا لمطوري المنهج أن يوجدوا برامج تحرر الطلاب من هذا الشكل الوجودي. الهدف الرئيس هو جعل الطلاب مدركين تماماً لأنفسهم ولحقيقة أن المجتمع يجب أن يتغير ليسمح بالحرية الفردية وبالحرية الجماعية.

## النظرية التعليمية (Instructional Theory):

بناءً على ما يحدث في غرفة الصف، لا نستطيع الفصل بين المنهج والتعليم أو التدريس والأمر والتعلم. العلاقة الحقيقية بين المنهج والتعليم والتعلم ليست معرفة بوضوح في الأدب المهني أو في نصوص المنهج الحالية. هذا الفراغ يعكس حقيقة أن حوالي 35٪ من أقسام المناهج في مدارس التربية عبر البلاد تستعمل فقط كلمة "منهج" في أسماء أقسامهم، وحوالي 30٪ تستعمل "منهج وتعليم" و 25٪ تستعمل "القيادة التربوية" أو "القيادة المنهجية"، الأمر الذي يوحي ببرنامج منهجي إشرافي إداري، وحوالي 10٪ تستعمل المصطلح "المنهج والإشراف" أو "المنهج والتدريس".

## المنهج والتعليم (Curriculum and Instruction):

المعلمون الأوربيون في القرنين الثامن والتاسع عشر، من Locke و Rousseau إلى Spencer و Herbart كانوا رواد في المبادئ التربوية. اهتمامهم لم يكن المنهج كما نعرفه، لأن المصطلح نفسه لم يكن معروفاً حتى القرن العشرين. كان اهتمامهم بالأحرى بالمحتوى ووسائل التدريس، حاولوا أن يستكشفوه كمبادئ علمية. ولكن ما قالوه كان متصلاً بالمنهج، مع أن حقل الدراسة لم يكن موجوداً.

العلاقة الحقيقية بين المنهج والتعليم تم ملامستها عن قرب في أعمال Bobbitt و Charters وبعدها في كتاب لـ Henry Harap. عندها، في 1930، تم فحص العلاقة بين المنهج والتعليم بالتفصيل عندما قامت اللجنة الشهيرة للكتاب السنوي للـ NSSE بصياغة جملة مركبة عن صنع المنهج. من الخطوات الاثني عشر التي تم تطويرها، اثنتان منها كانتا مرتبطتين بالتعليم: "مكان مواضيع المدرسة في التعليم" و"قياس نواتج التعليم".

كل من Tyler و Taba كانا مهتمين بالتعليم في نصوصهما التقليدية. هذا كان حقيقياً خصوصاً بالنسبة لـ Tyler، الذي اعتبر التعليم على أنه خطة لتعليم المنهج و"الإجراءات لتنظيم التجارب التعليمية إلى وحدات وفصول وبرامج". أحد أسئلة (أو فصول) Tyler الأربعة الرئيسة "كيف أن التجارب التعليمية يمكن أن تصنف من أجل تعليم فعلا". وبوضعه عنواناً لكتابة "مبادئ أساسية للمنهج والتعليم" اتخذ موقفاً أن

كلاً من المكونين كان بنفس درجة الأهمية وجزء من عملية دائرية ومستمرة، متضمنة إعادة تخطيط وإعادة تقدير متواصل.

رأي Taba المنهج في محتوى أوسع من التدريس والتدريس في محتوى أوسع من التعليم. مثّل المنهج بمادة ومحتوى ما سيتم تعلمه؛ تم تعريف التعليم بالسلوك العام ووسائل المعلم في إلقاء موضوع المادة للمتعلم؛ ورأى التعليم على أنه النشاطات المختلفة المقدمة خلال التدريس في مراحل متنوعة من المنهج. وبتبني هذا التقرب، عرّف Taba التعليم على أنه شيء منفصل عن المنهج – وشيء ليس له وزن معادل للمنهج.

في عقد الستينات، حصل كم كبير من النشاط على نظريات التعليم والعلاقة بين التعليم والمنهج. تم تعريف المنهج والتعليم على أنهما وحدتان منفصلتان من قبل Jerome Bruner، الذي طور نظرية للتعليم والتي ركزت على أربعة عوامل:

(1) تسهيل التعليم، (2) هيكلة المعرفة، (3) تسلسل تجارب التعليم، و(4) خطوة مكافآت وعقوبات في عملية التعلم والتعليم. في هذا المحتوى، تم اعتبار التعليم والمنهج كوحدتين منفصلتين في التربية ولكليهما نفس الوزن.

تكلم Harry Broudy وزملائه عن المنهج كنظام كلي؛ التعليم والتدريس كانوا أنظمة ثانوية، وبالتالي أهميتهما أقل. تم تصنيف التعليم أكثر إلى خمسة محتويات أو مجالات، والتي سموه "مجالات الدراسة"، وتم تصنيف التدريس إلى وسيلتين أو طريقتين، والتي تم تسميتها "أنماط". وادّعوا أيضاً أن "أنماط التدريس ليست، بصريح العبارة، جزء من المنهج، إلا أنه من الناحية العملية ليس من المفيد تجاهلها تماماً في نظرية المنهج". هذه الجملة لا تختلف كثيراً عن معظم نظريات المنهج الحالية؛ بل وأكثر من ذلك، الوزن غير متعادل بين التعليم والمنهج يوافق أغلبية نصوص المنهج اليوم.

من ضمن كتاب النصوص التعليمية نجد Robert Zais. إنه يفصل المنهج والتعليم حسب رؤية Taba Broudy. إنه يرى المنهج كمفهوم واسع والتعليم كظاهرة خاصة أو كنظام ثانوي (بأهمية أقل). التعليم يتم تقديمه في نقطة ما على طول استمرارية المنهج. ونقط التقديم هذه مرنة، بحيث تسمح بحكم موضوعي من قبل

المعلم: ويجب أن يُختار حسب شخصية المعلم وأسلوب المعلم واحتياجات الطلاب واهتماماتهم".

معظم المنهجيين الحاليين يتخذون موقفاً وسطاً. مع أنهم يفصلون بين المنهج والتعليم لأغراض المناقشة، فإنهم يعتبرون أن أحدهم دون الآخر ناقص. المكونان يتحدان أو يجتمعان أحياناً، ولكنهما يحفظان خواصهما الأصلية أو استقلاليتهما، وهذه النظرة نظرة شبيهة لنظرة Bruner و Tyler.

فمثلاً، Saiylor وشركاه ادعوا أن "المصطلحين ... متشابكان ومعقدان تقريباً كإسمي ... روميو وجولييت. ودون منهج أو خطة لا يمكن أن يكون هناك تعليم فعال؛ وبدون التعليم فالمنهج لا معنى له". مع ذلك، كل من المنهج والتعليم معرفين منفصلين؛ الأخير يُرى على أنه تطبيق لخطة المنهج.

يعتبر Peter Oliva المنهج والتعليم "ككائنين ... مثل أخوين توأمين متطابقين ومتصلين مع بعضهما البعض وأحدهما لا يمكن أن يعمل دون الآخر". إنه يشير إلى أن العملية دائرية، أي أنهما كائنان منفصلان ولهما علاقة دائرية مستمرة. المنهج يُحدث تأثير مستمر على التعليم وبالمقابل فإن التعليم يؤثر على المنهج".

في معظم الحالات التي يكون فيها العنصران متحدين أو مصورين بعلاقة دائرية (حسب مصطلح Oliva)، يتم رؤية المنهج على أنه خطة مكتوبة أو برنامج يخدم كدليل؛ ما أن يتم التصرف بالمنهج أو تم تشغيله، فإن الخطة تتحرك نحو التعليم والذي يتضمن التطبيق والوسائل. مع أن المنهج كخطة هو جامد والتعليم كفعل هو حي ويتطور. المنهج يحدث في المدرسة كاملة (وحتى خارج المدرسة)، والتعليم يحدث في الصف (أو أي قاعة خاصة مثل قاعة موسيقى أو ملعب كرة، الخ) في هذا المحتوى المنهج يتعامل مع "ماذا": أي مع ما يفسر حاجة الطلاب والمجتمع و أساس قراراتنا هو على الأغلب ذو طبيعة فلسفية واجتماعية. أما التعليم فيتعامل مع "كيف" يتعلم الناس، أي مع الأسس النفسية والطرق والمواد والوسائل. على أية حال، كل من المنهج والتعليم يعدلان بعضهما بطريقة متواصلة وعديدة الأبعاد، فالقرارات المنهجية تؤثر على التعليم والقرارات التعليمية تؤثر على المنهج.

وإذا أراد الناس فصل المنهج والتعليم، أو دمجهما، فإن ذلك يعكس وجهة نظرهما الفلسفية والنفسية على التربية. طلبة المنهج ليست لديهم رؤية قوية في هذا الموضوع، وحتى الخبراء يعالجون الموضوع باختصار في نصوصهم. خبراء التعليم (ومنظرو التعلم) عادة لهم موقف محدد؛ إنهم يعالجون التعليم على أنه حقل دراسي منفصل. فأفكارهم تعكس التأثير النامي لعلماء النفس التربويين في مجال المنهج.

## التدريس والتعليم (Teaching and Instruction):

ليست جميع النظريات التعليمي تنبع من نظرية علم النفس. النظرية النقدية أيضاً لها علاقة بالتعليم أو علم أصول التعليم. يلاحظ Robert Young أن علم أصول التعليم النقدي له علاقة اكثر بطريقة التعليم منه كنقد خاص للموقف الاجتماعي. أساساً، النظريين النقديين يقدمون التعليم كتفاعلات بين الأفراد حيث الانعكاس له قيمة ويخضع للنقد. ويرتبط المعلمون بالتدريس ليكونوا أفراداً أو يسمحوا لهم ليكونوا أنفسهم.

يفترض Zvi Lamm أن هدف نظرية التعليم هو سلوك المعلم. هذا يتقارن مع النظرية النفسية، والتي تركز أساساً على سلوك المتعلم. النظرية النفسية أو التعلمية هي أساساً وصفية بينما النظرية التعليمية هي أساساً تقادمية. إنها تقترح كيف يجب على المعلمين أن يتصرفوا. إنها تفيد في إجبار المعلمين ليختاروا بين أفعال محتملة متنافسة في قاعة الصف. هدف نظرية التعليم هو أن تظهر ما يمكن أن يكونه التعليم وكيف يمكن تعديله لتعالج احتياجات أفراد أو مطالب مواقف معينة. التنظير التعليمي يعالج الأفعال التي يجب على المعلم أن يتخذها ليدرس محتوى المادة الموضوعة. بالنسبة للذين يقبلون صدارة الطلبة، النظرية التعلمية تعالج تداخل الطلبة بتعلمهم. أما بالنسبة للأفراد الذين يركزون على عوامل سياسية و/أو اجتماعية، النظرية التعليمية تعالج تلك التصرفات المطلوبة لجعل الطالب مدركاً سياسياً واجتماعياً.

أخبر كل من Bennet و Desforges أننا مرتبطون حالياً بالبحث عن نظرية لأصول التعليم. إننا نبتعد عن علم النفس كأساس لتفسير ووصف سلوك المعلم. "علم النفس لم يسلم البضائع"فالبحث في علم النفس أنتج الكثير من المراجع للتعلم، ولكن ترك، فضلات قليلة تزودنا بدلائل واضحة عن التدريس. وهناك سبب واحد لعدم

إنتاجية البحث هو أن معظمه أجري في بيئة مختبر وظروف مخبرية مشددة. مثل هذا العمل لا ينقل بسهولة إلى الغرفة الصفية.

لهذا السبب، يوجد سبب جيد للتنظير حول التعليم بالنظر إلى كل من الصف والبيئة الاجتماعية التي يحدث فيها التعليم. استنتج Bennet و Desforges من أبحاثهما أن التعليم يكون ناجحاً عندما يعتبر المدرسون تلامذتهم نشيطين ومفسرين. وبنفس الاتجاه، ناقش Lamm أن التعليم هو حوار أكثر منه مناجاة. وبكلمات مختلفة، التعليم الجيد والتدريب الجيد هي جهود مشتركة بين المعلمين والطلاب، والمعلمون يشرحون والطلاب يُخرجون المنطق من محتوى المنهج.

هذا الموقف لا يعني أن على المعلمين أن يقودوا الطلبة. بل على المعلمين أن يشركوا الطلبة بطرق تساعدهم على أن يفهموا ويفسروا محتوى المنهج. بالإضافة لتعلم المحتوى، يبدأ الطلبة بفهم أن المعرفة تنتج عن مجتمع من الأشخاص مرتبطين بأهداف فكرية. ومن التعليم الفعال يكتسب الطلبة الحساسية والتعرف على الوسائل التي يستعملها الناس للدفاع عن نظرتهم للعالم وللطرق التي يدرسون فيها عالمهم.

الناس الذين يجادلون أن التعليم هدفه ربط الطلبة في التفسير يقبل أيضاً استعارة "المحادثة" أو "الحوار" لشرح التعليم الجيد. (بالفعل، هذا يرجع تاريخه لسقراط). الطرق التي يتكلم الناس بها والرموز التي يستخدمونها والحركات التي يستعملونها، كلها متأثرة بالثقافة أو المجتمعات التي يجدون أنفسهم فيها. إن المحادثة هي موقف أخذ وعطاء. ونموذج المحادثة هذا يضع المعلم والطالب في تفاعل بدل أن يتكلم المعلم إلى الطالب. ولكن هذه المحادثة ليست "كلام أعمى"؛ إنها تتضمن جملاً عاكسة ووضع أسئلة. وهي مرتبطة بقوة لوضعية موجودة والتي فيها الطلبة يبحثون عن الإدراك الداخلي في حديثهم التربوي.

مثلاً عند القيام بمحادثة عقلية، يدرك الطلبة إمكانية أن يكونوا أشخاصاً مختلفين. والاستفسار عن أنفسهم يجعلهم يرون العالم بشكل مختلف، ويسمح لهم، ليس فقط أن يتحملوا واقعهم بل ويقدّروا أنهم يستطيعون فعلاً بناء واقعهم في العديد من الحالات.. الطلبة الماهرون كمتحدثين تربويين بأنفسهم بدءوا يعملون كمثقفين صغاراً.

يتكلم Giroux عن المعلمين كمثقفين متحولين. عند الانعكاس في المعلمين بهذه الطريقة، نبرز فكرة أن كل نشاط تعليمي يتضمن نوعاً ما من التفكير. يركز Giroux على هذه النقطة، ملاحظاً أن يشرف المعلم على الدمج بين التفكير والممارسة. المربون يمكن بالفعل أن يكونوا - وهم كذلك - ممارسين انعكاسيين. المعلمون يجب أن يُروا ليس فقط كـ "مطبقين للمنهج، بل كرجال ونساء أحرار ولتكريس القيم الفكرية وتحسين القوى الحرجة للشباب".

بينما نظرية Giroux الأساسية تتغذى بالنظرية الحرجة، يمكننا جميعاً الإستفادة بإدراك أن أفعالنا في المملكة التعليمية هي تحسين القوى الحرجة الشبابية. بالإضافة، إلى ذلك يجب أن نجعل الطلبة مدركين أنهم أيضاً مسؤولين عن تحسين قواهم للتفكير الحرج والانعكاس. طبيعة التعليم والأدوار التي يقوم بها المربون ضمن المملكة التعليمية بالفعل متأثرة بالتوجهات الفلسفية بدلاً من النظريات النفسية.

انظر تعليمات المنهج 6- 3:

**جدول رقم (2 - 3)**

| التقرير حول التعليم |
|---|
| قدم Richard Kindsvatter وشركاه بعض النصائح المفيدة لعمل قرارات تعليمية.<br><br>إنهم يذكروننا أن، البحث في التدريس متنوع وهنالك بعض الاستنتاجات الصعبة والسريع.<br><br>لدينا بعض التعميمات المفيدة:<br>- نحن بحاجة لاعتبار العديد من العوامل والأبعاد عند اختيار خطة تعليمية معينة.<br>- لا توجد طريقة واحدة تخدم جميع مواقف الصف.<br>- لتكبير الطاقة التعليمية إلى الحد الأقصى ولأية طريقة تعليمية يجب على المعلم أن يتقن استعمالها. |

- المعلمون الأكثر فعالية يجب أن يدركوا الحاجة لاستعمال عدة وسائل تعليمية خلال مجرى الدرس.
- طريقة التدريس المختارة يجب أن تكون ناتجة عن عملية اتخاذ قرار.
- نحن بحاجة لأن نبقي في أذهاننا هدف الدرس عند اعتبار الخطة التعليمية.
- الطرق المحددة تنتج نواتج محددة؛ وبالتالي يجب أن نحاول المحافظة على تطابق بين الطريقة والهدف.
- يمكننا أن نشارك أسرارنا التعليمية مع طلابنا بحيث أنهم يستطيعون الدخول في تعليم الذات.



# الفصل الثالث

# نماذج تخطيط المنهاج وعناصره



# الفصل الثالث
# نماذج تخطيط المنهاج وعناصره

## تمهيد:

تفيد النماذج في بناء النظريات لأنها تلخص وتشرح مع الإيجاز، فنموذج عناصر للعملية التربوية والعوامل التي تعتمد عليها والعلاقات التي تحكمها خطوة نحو بناء نظرية للعملية التربوية، كما أن النماذج يمكن استخدامها كأدوات للتفكير في المجال الذي تتناوله، والنماذج يمكن أن تكون قوية أو ضعيفة فالنموذج القوي يعكس النظام المنطقي للأمور ويبرز التنظيم الأساسي لها.

يمكن تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية إلى قسمين:

- نماذج تشرح ما يحدث، أو تصفه، وهذه تسمى نماذج وصفية.
- نماذج إرشادية توجيهية تقترح الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات وهذه النماذج تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به، فهي ذات منهج طبيعة مستقبلية.

في ضوء ما سبق نوضح كيف تقوم بالتخطيط للمنهج وسوف نتناول باختصار بعض النماذج التي تتعلق بتخطيط المنهج وهما:

### نموذج "رالف تايلر" Ralph Tyler:

اقترح تايلر هذا النموذج بهدف التخطيط لعملية بناء منهج وهي تتمثل في الشكل التالي:

**شكل (3ـ1) نموذج تايلر**

**الأهداف**

↓

**المحتوى**

↓

**التنظيم**

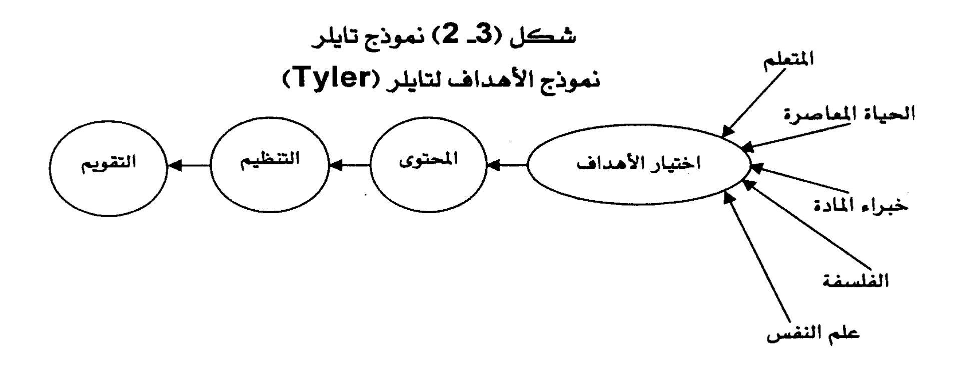
↓

**التقويم**

من هذا الشكل يبرز الاهتمام بتحديد الأهداف وتوضيحها ولذا أصبح نموذج تايلر في صورته هو الأشمل ونطلق عليه نموذج الأهداف.

**شكل (3ـ 2) نموذج تايلر**

**نموذج الأهداف لتايلر (Tyler)**




**النقد الموجه إليه:**

- إنه أبسط مما يتطلبه الفهم والعمل في ميدان المناهج
- ترك التقويم إلى المراحل الأخيرة مع أن التقويم ينبغي أن يجد له مكاناً في كل مرحلة.

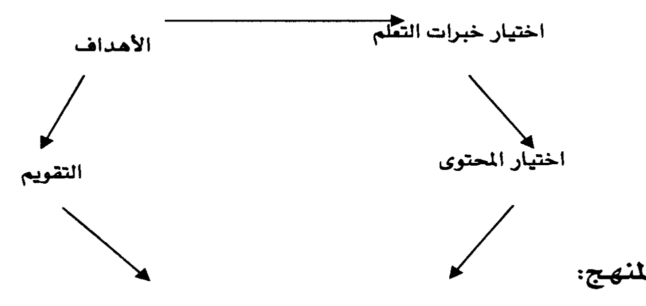
## نموذج "هويلر" Wheeler :

طور هويلر نموذج تايلر بحيث جعله حلقياً وليس خطياً ليكون التقويم له دور في كل مرحلة من مراحل التخطيط لبناء المنهج ويرى أن علمية بناء المنهج تشمل خمس مراحل يمكن توضيحها في الشكل التالي:

**اختيار تنظيم خبرات التعلم والمحتوى وتكاملها**

**شكل رقم (3- 3)**

**نموذج هويلر لعملية بناء وتخطيط المنهج**

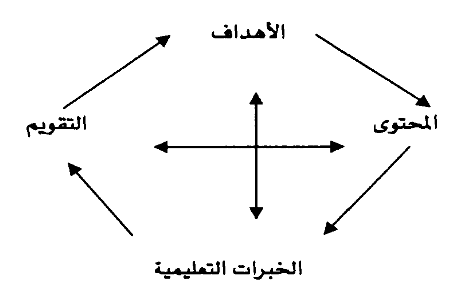



## عناصر المنهج:

يمكن عرض النماذج الثلاث التالية:

### نموذج بسيط لعناصر المنهج:

**شكل رقم (3- 4) نموذج مبسط لعناصر المنهج**



### نموذج خبراء المنهج:

النموذج السابق لا يوضح العلاقات.

بين عناصر المنهج.

يوضح هذا النموذج أن كل عنصر مرتبط بالآخر ويعتمد عليه ويتأثر ويؤثر فيه.

- يجيب عن الأسئلة التالية:

لماذا تعلم؟ ماذا تستخدم من مادة دراسية؟

ما هي الطرق المناسبة؟ وما هو التنظيم الملائم؟ كيف ستقوم النتائج؟

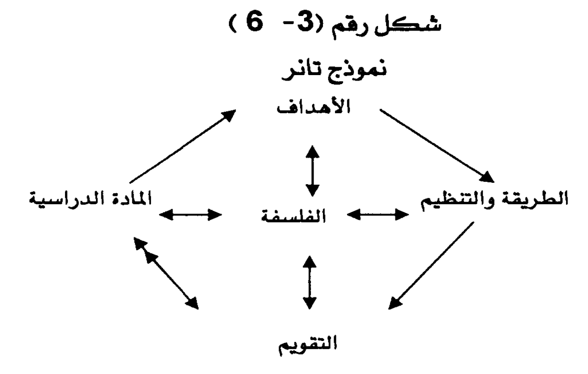
**شكل رقم (3- 5)**

الأهداف
المادة الدراسية
الطريقة
التقويم

## نموذج تانر Tanner :

النموذج الذي اقترحه تانر يتضمن الفلسفة كأساس تستند إليه عناصر المنهج الأربعة

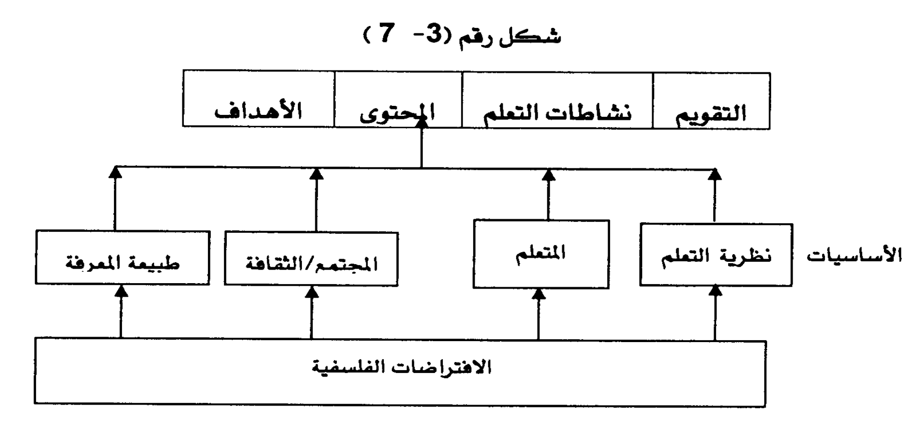
**شكل رقم (3- 6)**



## نموذج زايس:

يصور المتغيرات الأساسية والعلاقات التي توجد بينها والتي يحتاج المخططون إلى أخذها في الاعتبار في تشييد المناهج.

شكل رقم (3- 7)




تستند أساسيات المنهج الأربع إلى مساحة عريضة تمثل الافتراضات الفلسفية للمنهج وهذا الجانب من النموذج يشير إلى أن الافتراضات الفلسفية تؤثر بشكل شعوري أو لا شعوري في الأقسام القيمية التي تصور بشأن أساسيات المنهج.

إذن نموذج زايس يقتصر على إظهار الطبيعة الاستاتيكية لجانب من المنهج ومع هذا فإنه مفيد حيث إنه يبرز أهم الجوانب في ميدان المناهج وهي طبيعة المنهج والقوى التي تحدد محتواه وتنظيمه.

مما سبق نستطيع توضيح النقاط التالية:

- قد يوصف منهج ما بأنه ضيق جداً أو يفتقر إلى العمق أو أنه شديد التخصص وينبغي أن يزداد اتساعاً.
- نموذج تايلر يساعد في زيادة الوضوح عند الحديث عن اتساع المنهج أو ضيقه.

- يساعد نموذج تايلر في توضيح المصطلحات والدقة في التعبير.
- يلقي نموذج تايلر ضوءاً على مشكلة الدوافع، فالدوافع تكون نابعة من المنهج نفسه، عندما تقع داخل المكعب الذي يمثل المنهج في النموذج إذ تكون عندئذ نتيجة التفاعل بين الأهداف والمحتوى وطرق التعليم والتعلم.

في ضوء ما سبق يمكن توضيح مفهوم التخطيط وذلك كما يلي:

## تخطيط المنهج:

يعرف بأنه العملية التي يتم فيها رسم وتحديد للمقررات التي ينبغي اتباعها في توجيه النشاط البشري لتحيق نتائج معينة في فترة زمنية محددة، ويتطلب توضيح الغايات المنشودة من عملية التخطيط وتحديد النظرة إلى قيمة قرار المتعلم والعلاقة بينه وبين أفراد المجتمع، ويتطلب ذلك النظر إلى واقع المجتمع وتقدير الظروف الراهنة له ولا شك أن تحديد الغايات يسهم في تغيير أساليب تفكير المتعلمين وفي دافعهم وفي مختلف أشكال سلوكهم ويرتبط التخطيط ارتباطاً مباشراً بحاجات المجتمع ومطالبه ولذلك كان لزاماً على المخطط أن يقوم بدراسة الحاجات الاجتماعية والتطورات التي تحدد في المجتمع ويمكن تحديد ماهية التخطيط أنه:

عملية منتظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات للوصول إلى أهداف محددة على مراحل معينة خلال فترة زمنية محددة مستخدماً كافة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة حالياً ومستقبلاً.

## منظومة التخطيط The Material of Planning:

إذا كان ينظر إلى المنهج على أنه مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المؤسسة التربوية لبعض الطلاب وتفاعلهم بها حيث يؤدي ذلك إلى إحداث التعلم ومن ثم التعديل السلوكي الذي بدوره يؤدي إلى النمو الشامل المتكامل وهو الهدف الأسمى للتربية فإن المنهج الدراسي يجب أن يحتوي على مكونات مادية وأخرى فنية حيث تعالج المكونات المادية خطة المنهج الدراسي التي تتمثل تحديداً بالنتائج المتوقعة من العملية التعليمية ثم تحديد المحتوى العلمي ثم الخبرات التعليمية التي يستفاد منها في تحقيق

العاملين السابقين حيث تبلور هذه العوامل مجتمعة في النهاية الإجراءات اللازمة لتقويم العملية التعليمية أما المقصود بالمكونات فهي الرؤى العلمية للقائمين على التدريس وفلسفتهم التربوية الخاصة وقد حدد عناصر ثلاث يجب مراعاتها عند تخطيط المنهج:

- المعارف التي ينبغي أن يتعلمها الطالب.
- الوسائط التعليمية والأساليب المناسبة لتحقيق مستويات التعلم المرغوبة.
- القياس العلمي الذي يمكننا من التوصل للأهداف التي حققها المتعلم.

وتجدر الإشارة في هذا المقام أنه ينبغي أن تنال مدخلات الطالب Student input قدرها من الاهتمام عند الحديث عن عناصر تخطيط المنهج حيث تؤثر الخصائص الراجعة للطلاب وما اكتسبوه من سلوك سابق في تعليمهم اللاحق وطرقه حيث يجب على المعلم الإلمام بالمعارف المتعلقة بخصائص الطلاب وارتباطها بتعليمهم مثل تلك التي تحكم العلاقة بين القدرات العقلية المتنوعة والتحصيل والعوامل البيئية والوراثية وكذلك العلاقة بين سمات الشخصية كالواقعية ومستوى الطموح والتعلم وطرق اكتسابها.

مما سبق يتضح أهمية أن يكون لدى مصمم المنهج والمعلم ما يلي:

- معلومات مستفيضة عن احتياجات الطلاب أثناء قيامهم بمهمتهم التربوية.
- هذه المعلومات تتعلق بالتغذية الراجعة Feedback واهتمام المعلم بالمادة وحرية التعبير الذاتي والاهتمام الشخصي.

## القواعد الأساسية للتخطيط (معايير التخطيط):

- **الواقعية**: يجب أن ينطلق التخطيط من الواقع ويبدأ منه ويهدف التخطيط إلى تحويل الواقع وتطويره في ضوء مطالب المجتمع واحتياجاته عن طريق توفير الإمكانيات اللازمة لحياة الأفراد ولذلك يجب البدء بتقدير الواقع والممكن وفق الإمكانيات المتاحة والانطلاق بتخطيط المنهج من دراسة واقع التلميذ والمجتمع والفلسفة التربوية الحالية السائدة ومن واقع الإمكانيات البشرية الموجودة بالموقف التعليمي.

- **ترتيب الأولويات**: يجب على من يقوم بعملية التخطيط إعادة ترتيب الحاجات والمشكلات والمشروعات وفقاً للأهمية النسبية لها، فقد يؤدي بعض القصور في الإمكانيات والظروف إلى التركيز على المشروعات الأكثر أهمية أو البدء بالحاجات

الأكثر إلحاحاً ويراعى في ترتيب الأولويات الترتيب الزمني بمعنى أن يبدأ المخطط بالمشروعات العاجلة بينما تؤجل بعض المشروعات وفق برنامج زمني حسب الأهمية وبخصوص المنهج حيث تتفق مع نموه ومراحل تطوره المرتبطة بعملية تنظيم محتوى المنهج.

- **الشمول:** يجب أن تشمل الخطة جميع جوانب المجتمع والنمو والأنشطة ويراعى ذلك في محتوى المناهج أن تعطي تصوراً عن المجتمع وظروفه مراعية في ذلك مستوى النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي للتلاميذ وحفظه لجميع جوانب الأنشطة التي تنمي الابتكار والإبداع لدى التلاميذ.

- **التكامل:** يرتبط التكامل بقاعدة الشمول فلا يعني التخطيط التفكير في عدة مشروعات أو تحديد محتوى المنهج بتفكير مستقل في كل منهما على حدة لإتمام عملية الشمول فحسب بل لا بد من إتمام عملية التكامل بمزج أجزاء المشروع أو محتوى الخبرات الذي يتكون منه المنهج مزجاً كيميائياً لتكوين مركب واحد للحصول على خبرة متكاملة من الناحية المعرفية والنفسية والاجتماعية والفنية والثقافية.

- **الاستمرارية:** يعني التخطيط التجديد والتطوير ولذا لا بد من أن يستمر التخطيط طالما كان هناك اتجاه يوصل مخطط المنهج إلى بلوغ أهدافه.

- **المرونة:** يجب أن تراعى المبادئ الأساسية في التخطيط والظروف والإمكانات الموجودة والمتوقع ظهور عوامل مستجدة في الموقف، فقد يظهر عند التنفيذ العقلي أن المخططين قد غاب عنهم بعض العوامل الهامة التي يجب أن توضع في الاعتبار كما قد يستجد من الظروف الداخلية أو الخارجية ما يستدعي إحداث تعديلات في محتوى المنهج أو تنظيم خبراته.

- **عملية الموازنة بين جميع الجوانب:** يجب على مخطط المناهج أن يوازن بين مختلف العوامل المادية والبشرية الموجودة بالموقف التعليمي المدرسة والمنزل وموازنة الأمور في تخير الخبرات التعليمية التي توجد في المواد الدراسية بحيث ينتج عن هذا التخطيط للمنهج نمو شخصية المتعلم نمواً متكاملاً في جميع جوانبها.

**مراحل تخطيط المنهج الدراسي Steps of curriculum planning:**

تعني عملية تخطيط المنهج الدراسي هيكلة الخطط المنظمة التي تحقق تحديد

الأهداف وتقترح الإجراءات والوسائل والأدوات اللازمة للوصول إلى تلك الأهداف وتؤدي عملية التخطيط إلى وجود خطط دراسية مكتوبة تأخذ طريقها المحدد في مخرجات منها:

المنهج الدراسي Teaching Curriculum

الخطة التعليمية Planning of Teaching

## مبررات تخطيط المنهج الدراسي:

## Requirements for Planning the Teaching Curriculum:

تتكون العملية التعليمية بطبيعتها من عدة عمليات معقدة تتفاعل مع بعضها البعض وهنا تنبع الضرورة في أهمية تنظيم وتنسيق هذه العملية بشكل علمي منسق حتى لا يصيبها الارتجال عند عملية اختيار الكتاب وذلك وفق عدة مراحل مثل:

- اختيار المحتويات المعرفية
- تحديد المستوى العلمي الذي يجب أن يلم به المتعلم
- المهارات التي يجب أن يتقنها

ويلعب التخطيط دوراً مركزياً في مواجهة التحديات التي تجابه العملية التعليمية مثل:

- زيادة أعداد المتعلمين
- تهيئة الأماكن الدراسية
- التفجر التقني في جميع وسائل المعرفة
- التطورات التكنولوجية اليومية في جميع دروب الحياة
- تغيير الاتجاهات والقيم التربوية وفق عملية التغيير في المجتمع
- إنماء مهارات المعلمين والمتعلمين للاستعداد المستقبلي.
- إعادة تكييف العملية التعليمية لتلبية حاجات المجتمع والمتعلم.

## مراحل تخطيط المنهج الدراسي:

تمر عملية تخطيط المنهج الدراسي بمراحل أربعة تتوجه جميعاً نحو التحديد الدقيق للواقع الحالي للعملية التعليمية وهذه المراحل هي:

- تحديد أسس تخطيط المنهج الدراسي.
- وضع الخطوات الرئيسية المتبعة في تخطيط المنهج الدراسي.
- وضع خطة التجريب الميداني.
- تعميم التطبيق الميداني للمنهج المطور.

**1. مرحلة تحديد أسس تخطيط المنهج الدراسي:**

Determination of the Principles of Planning the Teaching Curriculum

هذه المرحلة تتوجه نحو تجميع البيانات والمعلومات عن:

أ. الواقع الحالي للمناهج الدراسية من حيث The present status of teaching curriculum:

- الأهداف – الخبرات – المحتوى الوسائل
- الإجراءات والأنظمة المالية والإدارية
- تصورات ا لمشاركين في العملية التعليمية
- الممارسات الميدانية والقوانين واللوائح المنظمة داخل المؤسسة التربوية

ب. الاتجاهات والرؤى الجديدة والقضايا المؤثرة في المنهج المدرسي The Directions and the New Tends in the Teaching Curriculum

وتضم ثلاثة محاور:

- الاتجاهات الجديدة في العملية التعليمية New Trends
- الأفكار الجديدة التي تسود المجال التربوي New Idea
- القضايا الجديدة التي تؤثر في المنهج الدراسي New Issues

ج. تصور ملامح المستقبل Imagination of the Future Aspects for Planning the Teaching Curriculum والذي يتضمن:

- متطلبات المستقبل وما ينبغي أن يكون عليه المنهج الدراسي لتحقيق هذه المتطلبات.
- وصول المتعلمين إلى تحديد التوقعات المستقبلية من خلال المنهج الدراسي.
- تحديد نوعية متطلبات العلمية التعليمية والتي تشمل المباني – نوعيات

المعلمين – المديرين ...

**2. مرحلة وضع الخطوات الرئيسة المتبعة في تخطيط المنهج الدراسي:**

**The Stage of Putting the Main Steps to be Followed in Planning the Teaching Curriculum:**

يسير الإطار العلمي لرسم خطة تطوير المنهج من خلال:

أ. **تحديد الحاجات : Determination of Needs** وتشمل:

- تشخيص نواحي القصور في المنهج الدراسي.
- تحديد المجالات التي يشملها التطوير.
- اقتراح سبل مواجهة القصور الحالي في المناهج.
- وضع البدائل المقترحة لكافة المراحل السابقة.

ب. **تحديد الأهداف : Putting Objectives** حيث: يتم التمييز بين إطارين لتحديد الأهداف:

- أهداف الخطة الخاصة بالتطوير: وهي تقتصر على مجموعة الإجراءات والممارسات التي تستهدف إحداث التطوير في المنهج.

- الأهداف الخاصة بالمنهج الدراسي: وهي تغير من المكونات الرئيسية للمنهج الدراسي.

إن مرحلة تحديد الإجراءات المتبعة في عملية تطوير المنهج Determination of the Lines to be followed in Curriculum Development تخصص لكافة الممارسات والنشاطات والوسائل التي يلجأ إليها مصممو المنهج وتضم:

- الأطراف المشاركة في عملية التطوير.
- الأدوار الخاصة بالمشاركين.
- الوسائل التي تحتاجها عملية التطوير.
- الوقت اللازم للتطوير.
- التكلفة المالية للتطوير.

ج. تحديد إجراءات تقويم عملية التطوير:

Determination of the Lines of Evaluation for the Curriculum Development Process وتعني هذه المرحلة بوضع إطار فعال للتقويم يشمل الممارسات والنشاطات والوسائل المتبعة في عملية تطوير المنهج مثل:

- إتباع المنهج العلمي الدقيق في تحديد الحاجات والأهداف.
- تقدير صلاحية الأطراف المشاركة في عملية التطوير.
- مدى ملائمة الأهداف المحددة للتطوير في تحقيق الحاجات الخاصة بالمتعلم.
- تقدير مدى سلامة الإجراءات والوسائل المتبعة في التطوير.

**3. مرحلة وضع خطة التجريب الميداني:**

Drawing a Plan for Practical Field Implementation:

تظهر في هذه المرحلة الملامح الكاملة لخطة تجريب المنهج المطور مروراً بالخطوات التالية:

- **تحديد المكان والوقت اللازم** Localization of the place and Time Required: حيث يتم اختيار عينة مناسبة تمثل الواقع الميداني ويعد عنصر الاختيار بعداً هاماً لدى مخططي المناهج بحيث تمثل وبدقة الواقع العام السائد والتي لا تقتصر فقط على مرحلة التجريب وتمتد الخطة لتشمل أيضاً عنصر الوقت اللازم لتجريب المنهج المطور.

- **اختيار الهيئة التدريسية والموجهة** Choice of the Staff and Directional member: حيث يناط بالهيئة التدريسية التي تقوم بالعملية التجريبية مهام التطبيق من ذوي الكفاءات والقدرات المتميزة والمؤهلات الرفيعة بحيث يكونوا متمتعين بقدر هائل من الحماس لهذا العمل.

- **تحديد أنظمة التفاعلات المختلفة** Determination of the Different System Interaction: تتركز مهام التربويون على قياس التفاعل بين ثنائيات هامة في العملية التعليمية مثل المعلم والمتعلم – المتعلم والمتعلم – المعلم والمدير – المعلم والأب ...

حيث يجب ألا يترك الأمر لأهواء المعلمين تحسباً للتأثير إيجابياً أو سلبياً على نتائج المنهج المطور.

- **تحديد إجراءات تقويم العملية التجريبية** Determination of the Lines for Evaluation of the Practical Field Implementation: يجب أن تتسم هذه الإجراءات بالثبات والصدق والموضوعية وتبتعد عن المبالغة وتحرز هذه المرحلة نجاحاً إذا ما تم إسنادها لهيئة علمية محايدة تمتلك القدرة على التقويم.

**4. مرحلة تعميم التطبيق الميداني المطور:**

Step of Generalization of the Field Application:

إذا ما ثبت نجاح توقعات مصممي ومخططي المناهج نحو إطار تجريبي معين فإنهم سيعمدون إلى تعميم هذا المنهج وتتولد بعد ذلك الحاجة لوضع خطة التعميم والتي تتناول العناصر الآتية:

أ. **تحديد الاحتياجات اللازمة** Determination of the Necessary Needs: وتشمل هذه الاحتياجات:

- احتياجات مادية "وسائل – أدوات – كتب تعليمية – أجهزة".
- احتياجات فنية "قدرات المعلمين والمشرفين – المديرين".

ب. **تدبير الاحتياجات اللازمة** Arrangement for he Necessary Needs: وذلك من خلال التأكيد على أهمية وضع تخطيط مرحلي وزمني لسد تلك الاحتياجات سواء كانت مادية أو فنية ويجب أن تتزامن خطة توفير الاحتياجات مع إنماء المهارات في نفس الوقت.

ج. **نظام الإشراف والمتابعة** The Supervision and Follow-up System: في هذه المرحلة يتم وضع نظام المتابعة والإشراف من جانب المعلم ذاته بحيث يقوم بمتابعة وتقويم ممارساته أولاً بأول والعمل على تصحيحها، كما أن وجود مستشار تربوي بشكل دائم في المؤسسة التربوية لمواجهة كافة المواقف الاستشارية التي يلجأ إليها المعلمون يعد أمراً ضرورياً بحيث يقدم للهيئة

التدريسية العون والمساعدة بشكل فعلي وليس بشكل فرضي.

د. **تقويم الممارسات الميدانية**

Evaluation of the Field Practical Field Implementation : ويشمل ذلك التقويم:

- أداء المعلمين في مجالات "التعليم – التعلم – الإدارة – التقويم"
- ممارسات المديرين ي ثنائيات التفاعلات (المعلم – المتعلم)
- ممارسات المشرفين الدائمين والمؤقتين

## الاتجاهات الجديدة في تخطيط المنهج المدرسي:

New Trends in Planning the Teaching Curriculum

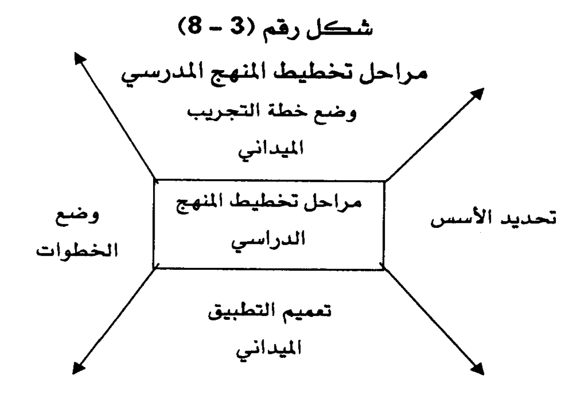
لما كانت عملية التخطيط عملية مستمرة وليست مرحلية فإنه لابد من أن توضع كافة المؤثرات في عملية تخطيط المنهج السابقة وأبرز هذه المؤثرات:

- التغيرات المتوقعة في مجال بيئات التعلم وذلك حتى يمكن أن تواكب المناهج كافة المستحدثات وإدخال التطورات المواكبة لحركة التغير.
- تعددية أشكال المشاركة من المعلمين في عملية تخطيط المنهج باعتبارهم القاعدة الكبرى في الهرم التعليمي.
- أهمية اشتراك الطلاب في عملية التخطيط بقدر محسوس وفي مراحل بذاتها لاستطلاع آرائهم في بعض القضايا والممارسات والتفاعلات.
- إشراك فئات مجتمعية ذات توجه تربوي في العملية التخطيطية جدير أن يعطي نتائج ملموسة في عملية التطوير كـ"الإعلاميين – رجال الدين – المفكرين – أساتذة الجامعات – الآباء – رجال الأعمال ....".

يتطلب وضع خطة التجريب الميداني كمرحلة ثالثة في مراحل تخطيط المنهج مرتكزات تربوية معينة فوضح هذه المرتكزات وتأثيراتها؟

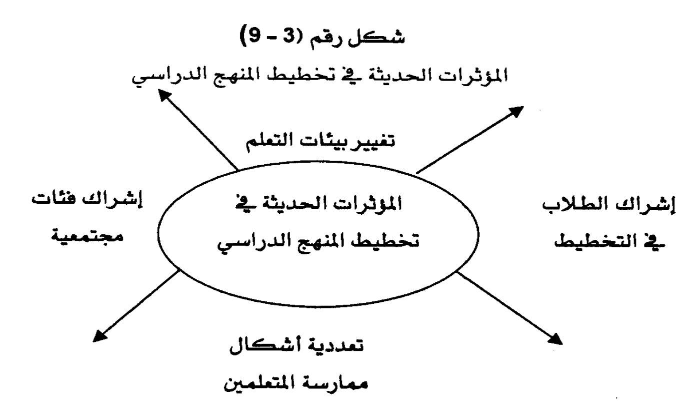
شكل رقم (3 – 8)

مراحل تخطيط المنهج المدرسي




شكل رقم (3 - 9)

المؤثرات الحديثة في تخطيط المنهج الدراسي




تأتي أهمية اشتراك فئات مجتمعية من غير التربويين في تخطيط المنهج كالإعلاميين ورجال الدين من واقع أنه يمكنهم إضافة خبرات تربوية حديثة تصقل المنهج المطور ... وضح ذلك مستعيناً ببعض التوجيهات الإعلامية والدينية؟

## تشييد أو بناء المنهج Curriculum Construction:

بناء المنهج هو عملية وضع منهج مناسب لمدرسة معينة وبما يتطلبه هذا من تشكيل لجان عمل تقوم تحت توجيه خبرة مناسبة واختيار أهداف عامة للتدريس

واختيار المادة المنهجية المناسبة وطرق التدريس ووسائل التقويم وإعداد مقررات دراسية ثم تجريب هذه المقررات وتوفير الوسائل للدراسة المنظمة.

أما روبرت زايس فيرى أن تشييد المنهج بعناية يسهم في اتخاذ القرارات التي تتعلق بطبيعة مكونات المنهج وتنظيمها وهذا يتطلب الإجابة عن التساؤلات الآتية:

ما هي طبيعة المجتمع الذي سيوضع المنهج له؟ ما هي طبيعة الاتساق؟ ما هي طبيعة المعرفة؟ ماذا ينبغي أن تكون عليه الأهداف العامة للتربية؟ ما هو التصميم الملائم للمنهج الذي يمكن أن يحقق الأساسيات التي ينبغي مراعاتها؟ ما هو المحتوى الذي ينبغي أن يتعلمه كل التلاميذ؟ ما هي الأنشطة التي ينبغي أن يقوم بها التفاعل أثناء التفاعل مع المحتوى والتفاعل معه؟ كيف تقوم الأهداف التربوية والمحتوى والنشاطات التعليمية؟

وعلى هذا فإن تشييد المنهج عملية ذات أهمية كبيرة لأنها تحدد طبيعة وتنظيم المنهج الذي سيتفاعل معه المتعلمون.

### المستويات الرئيسة لبناء المنهج:

تنحصر هذه المستويات في التالي:

#### 1. مستوى التخطيط:

يعد هذا المستوى الأول للأنشطة التعليمية التربوية ويمكن تعريف المنهج من خلال هذا المستوى أنه "حصيلة التخطيط الذي يعد ويرسم فيه كافة الخبرات التربوية اللازمة لنمو التلميذ بالمدرسة وعلى مخطط المناهج أن يحدد الأمور التالية:

- أهداف المنهج
- محتوى المنهج
- تنظيم المنهج
- تقويم المنهج

#### 2. مستوى التعليم والتدريس:

يعد هنا المستوى مجال التطبيق للطريقة التي تتناول بها جميع الأنشطة التعليمية المتبادلة بين المعلم والتلميذ من خلال التدريس وتشمل علاوة على تبادل الأدوات بين المعلم والتلميذ تناول الأنشطة التعليمية واستخدام المواد التعليمية

والوسائل المعينة على التدريس وكذلك تنظيم العمل في الفصل عن طريق تنظيم التلاميذ في مجموعات عمل ولذلك يراعى أن تتضمن الأمور التالية في هذا المستوى:

- تخطيط واختيار أهداف خاصة بالدرس.
- تخطيط واختيار محتوى الدرس والأنشطة المرتبطة به.
- تخطيط وتنظيم الأنشطة التعليمية.
- تخطيط ودراسة تقويم الأنشطة.

وعندما يخطط للأهداف على مستوى المنهج كله يراعى أن توضع أهداف عامة وخاصة على مستوى المنهج كله في مرحلة التخطيط أما في مرحلة التدريس والتعليم فتوضع أهداف محددة يراد تحقيقها أثناء فترة الدرس وتعتبر مستوى التعليم والتدريس هما المكان والزمان اللذين يمكن من خلالهما تنفيذ المنهج وتطبيقه في الفصل الدراسي.

### 3. مستوى التقويم:

يهدف هذا المستوى البحث عن الإجابة عن التساؤلات التالية:

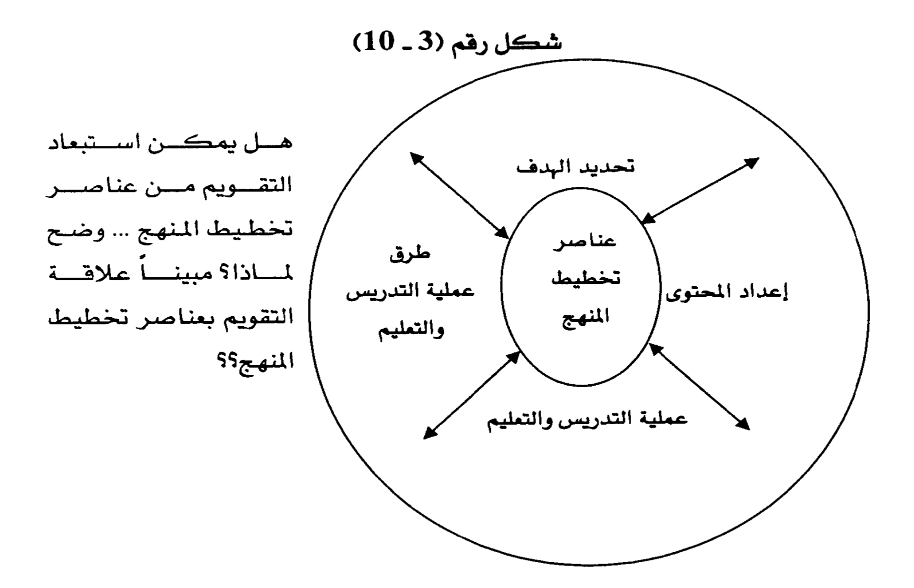
هل تحققت الأهداف المرسومة التي سعى إليها المنهج؟ هل تحققت الأهداف بأسلوب فعال؟ هل كانت الأهداف المطلوب تحقيقها جديرة ببذل الجهد؟

ويمكن الإجابة على هذه الأسئلة من خلال مستوى التقويم ويتم في ذلك تقويم الطريقة والمنهج في ضوء تطوره.

تخطيط المنهج يشمل العناصر التالية التي تتكامل مع بعضها بعضاً:

- تخطيط الأهداف التعليمية — Learning Objectives
- إعداد المحتوى — Course Content
- عملية التدريس والتعليم — Teaching Learning Process
- طرق وأساليب التقويم — Methods of Evaluation

شكل رقم (3 ـ 10)




هل يمكن استبعاد التقويم من عناصر تخطيط المنهج ... وضح لماذا؟ مبيناً علاقة التقويم بعناصر تخطيط المنهج؟؟

## الأهداف التعليمية :

### تحديد الأهداف التعليمية Learning Objectives:

الهدف Objective عبارة تصف بدقة حال المتعلم عندما يمر بنجاح في خبرات تعليمية معينة وأحياناً يخلط بين العبارات التي تحدد الهدف والمحتوى الدراسي Course Content فالمحتوى يقصد به ما يحويه البرنامج أو المقرر من مادة تعليمية وطريقة السير فيها بينما الهدف يصف النتيجة النهائية المأمولة من هذا البرنامج.

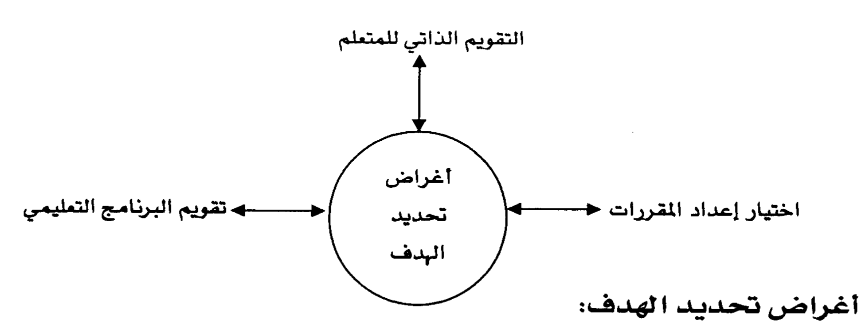
### أغراض تحديد الأهداف التعليمية:

- أساس لاختبار المواد والمقررات والطرق التعليمية في البرنامج الدراسي.
- تقويم نجاح البرنامج التعليمي وتحديد المستوى الذي يصل إليه المتعلم.
- تزويد المتعلم بإطار يساعده على تقويم نفسه أثناء سيره ي البرنامج التعليمي.

## العوامل المؤثرة على اختيار الأهداف التعليمية:

- التصور الفلسفي للغرض من العملية التربوية للمجتمع.
- الغرض من البرنامج التعليمي في ضوء الحاجة إليه.
- متطلبات سوق العمل أو الطبيعة أو الدراسة المستقبلية التي يقترن بها المتعلم.
- طبيعة المجال الدراسي الذي يتناوله البرنامج التعليمي.
- الجوانب التي يتطلبها النمو الإنساني المتكامل.
- الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.
- كيف يمكن أن تتوحد كل المنظومة لتصب جميعاً للتحديد الأمثل للهدف التعليمي؟؟

**شكل رقم (3 ـ 11)**



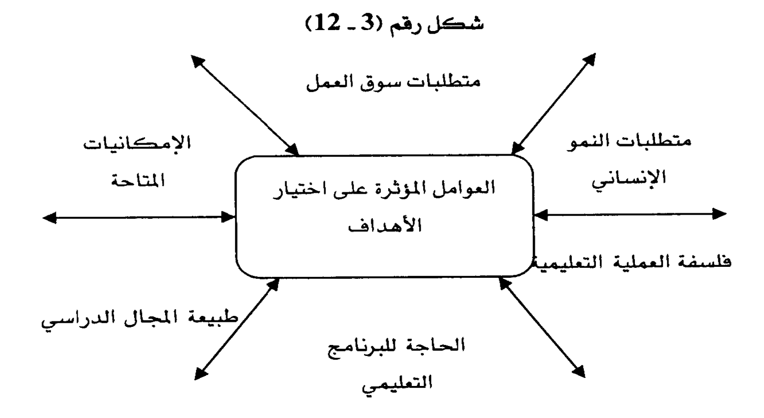

## أغراض تحديد الهدف:

- التقويم الذاتي للمتعلم
- اختيار إعداد المقررات
- تقويم نجاح البرنامج التعليمي

**نتساءل:**

أصبحت متطلبات سوق العمل إحدى المؤثرات الأساسية في برنامج اختيار الأهداف التعليمية كيف يمكن ترجمة ذلك في فلسفة العملية التربوية؟؟

شكل رقم (3 ـ 12)




## كيفية صياغة الأهداف How to Write Objective:

تتطلب صياغة الأهداف:

- تحديد السلوك النهائي ونوع الأداء الذي يدل على أن المتعلم قد حقق الهدف.
- وضع هذا السلوك في سلسلة من الأعمال أو الأداءات يمكن ملاحظتها وقياسها.
- يستخدم في وصف هذا السلوك ألفاظ واضحة لا يختلف عليها. على سبيل المثال يكتب – يقارن – يقيس Measure – يرسم Draw والبعد عن استخدام ألفاظ مهمة وغير متفق على مضمونها أو تحمل اكثر من معنى مثل يعرف Know يدرك أهمية Know the Importance.

عند صياغة الأهداف ينبغي أن يدرك مصمم المنهج المعايير التالية:

- مصادر الأهداف Objectives Sources
- مستويات الأهداف Objectives Levels
- تصنيف الأهداف Objectives Classification

وتتمثل هذه المرحلة نتاجاً علمياً فائقاً للملاحظة المستمرة والمتابعة الجيدة للمتعلمين.

## مصادر الأهداف:

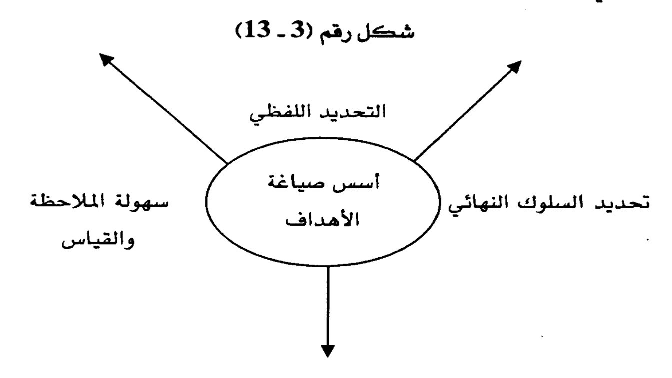
تتمثل في

- طبيعة المادة Nature of Subject.
- المتعلم.
- المؤثرات الثقافية والاجتماعية The cultural and social factors.

**نتساءل:**

وضح كيف يمكنك استخدام التحديد اللفظي إلى صياغة أهداف تعليمية للمقرر الدراسي؟

**شكل رقم (3 ـ 13)**




## مستويات الأهداف Objectives Levels:

تنقسم إلى:

- مستويات عامة التي تتمثل في الغايات الكلية من التعليم.
- مستويات أكثر تحديد والتي تتمثل في الأهداف الإجرائية المطلوب تحقيقها أثناء تدريس المقرر الدراسي.

## تصنيف الأهداف Objectives Classification:

وتصنف إلى نوعين رئيسين:

1. أهداف يمكن قياسها بشكل مباشر وذلك باستخدام أدوات القياس المختلفة من اختبارات وبطاقات ملاحظة.
2. أهداف لا يمكن قياسها بشكل مباشر وذلك لأن تأثيراتها إذا تحققت تكون بعيدة المدى وتتمثل في الاتجاهات الإيجابية نحو المادة وتضم الأهداف:

أ. أهداف معرفية ب. أهداف مهارية ج. أهداف وجدانية

### 1. أهداف معرفية Cognitive Objectives

التي تتمثل بما يعرفه المتعلم من حقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات ويجب أن تكون هذه الأهداف مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بطبيعة المادة التي تدرس إضافة إلى تأثيرها في المحتوى المختار مقارنة بالكم المعرفي المتاح والتغيرات الاجتماعية السريعة.

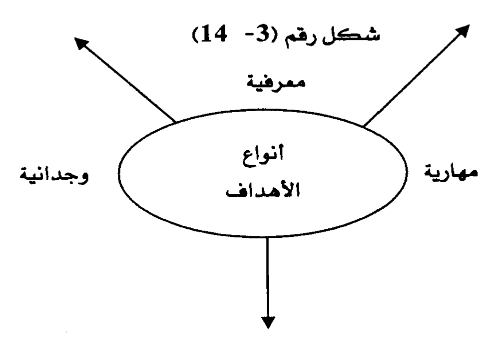
**مستويات التعلم في الجانب المعرفي Cognitive Domain:**

- **المعرفة والتذكر Remember the knowledge**: تعني أن يكون المتعلم قادراً على تذكر المعلومات والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات التي سبق أن أعطيت له.
- **الفهم Comprehension**: قدرة المتعلم على ترجمة معاني الألفاظ والشرح والتفسير ومعرفة النتائج والآثار المترتبة على هذه المعارف.
- **التطبيق Application**: قدرة المتعلم على استخدام القوانين والنظريات العامة على المواقف المحددة.
- **التحليل Analysis**: قدرة المتعلم على تحليل المعرفة إلى عناصرها بحيث تتضح سلسلة الأفكار والعلاقات بينها، والقدرة على الربط بين العناصر المختلفة للمعرفة.
- **التقويم Evaluation**: قدرة المتعلم للحكم على قيمة مادة أو طريقة معينة لتحقيق أغراض معينة.

انظر الشكل ونتساءل:

هل يختلف تحديد أنواع الأهداف؟ أو كيف نحدد اختيار الأهداف التعليمية لمقرر دراسي عن أخر؟

شكل رقم (3- 14)




2. أهداف مهارية Psychomotor Objectives:

وهي تتمثل في المهارات العلمية بأنواعها يدوية وغير يدوية أو مهارات اجتماعية أو رياضية ... الخ.

و المهارة Skill هي القدرة على القيام بعمل ما بدرجة من السرعة والإتقان وتنقسم إلى مهارات بسيطة ومهارات مركبة وكذلك مهارات تتضمن نشاطات تحريك الأشياء والنشاطات اللغوية الحركية والنشاطات الحسية الحركية.

3. أهداف وجدانية Attituditional Objectives:

تتضمن الميول – الاتجاهات – القيم – أوجه التقدير.

**مستويات التعليم في الجانب الوجداني Affective Domain:**

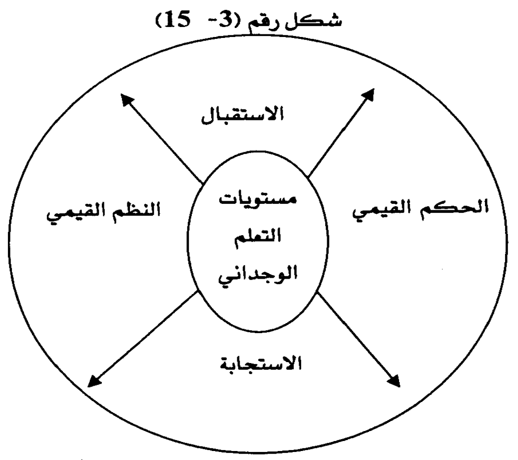
- **الاستقبال "الانتباه" Attention** : عند هذا المستوى يصبح المتعلم حساساً لظاهرة أو مثير معين بحيث يكون راغباً في استقباله أو الاهتمام به وهذه هي الخطوة الأولى نحو التعلم وهي الرغبة في الاستقبال.

- **الاستجابة Response**: هذا مستوى أعلى من مجرد الانتباه وهو يعني التفاعل مع المثير أو الظاهرة أو اتخاذ موقف نشط إزاءها، ويقضي هذا المستوى أن تكون الرغبة في الاستجابة لا عن خوف من عقاب بل الاختيار الجيد.
- **التفكير أو الحكم القيمي Moral Laws**: يعني تقدير الأشياء أو الظواهر أو السلوك وهذا المستوى يتسم بالاستمرارية في الثبات، ويلزم هذا المستوى بتقبل قيمة معينة أو يفضل قيمة عن أخرى.
- **النظم القيمي Moral Sequence**: ينظم المتعلم قيمة في نظام معين ويحدد العلاقات بينها ويحدد القيمة الحاكمة، وطبقاً لهذا المستوى تأخذ القيم مكانها في شخصية المتعلم وتنتظم في نوع من التنظيم الداخلي بحكم سلوكه فيوجهه بصورة منتظمة.

**الصعوبات التي يمكن أن تعوق تحقيق الأهداف:**

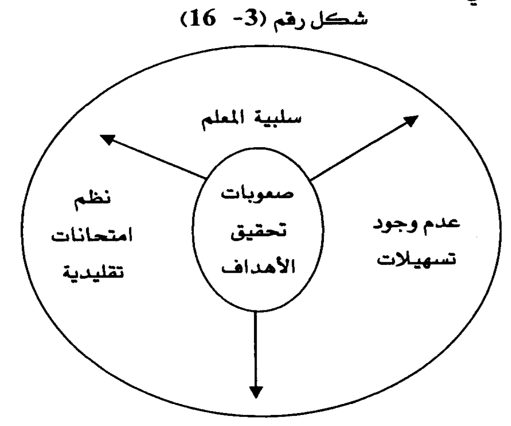
- صعوبات تتعلق بالمعلم من حيث مدى استعداده للتفاعل مع مجموعة متنوعة من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية، ومن حيث مستوى إعداده وتدريبه.
- صعوبات تتعلق بنظم الامتحانات التقليدية والتي تنحصر دائرة الاهتمام فيها ضمن دائرة ضيقة وهي تذكر بعض المعلومات التي يتلقاها المتعلم.
- صعوبات تتعلق بعدم وجود تسهيلات مكانية أو معملية لتحقيق الأهداف المهارية ويعزى هذا القصور إلى إدارة المؤسسة التربوية لمواجهته بالأسلوب العلمي الأفضل.

شكل رقم (3- 15)




كيف يمكن ترجمة مستويات التعلم الوجداني وفقاً للمعنى التربوي الحديث من خلال وضعها في سلسلة الأهداف التعليمية للمحتوى العلمي في المقرر الدراسي؟ وضح ذلك من التطبيق العلمي؟

شكل رقم (3- 16)




نموذج مستويات التعلم الوجداني

ضع استراتيجية للتغلب على صعوبات تحقيق الأهداف في مدرستك التي تعمل بها؟

## مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

تنحصر المصادر التي منها تشتق الأهداف الدراسية فيما يلي:

- دراسة الفرد المتعلم.
- دراسة المجتمع والحياة المعاصرة.
- دراسة وجهات نظر المتخصصين.
- دراسة فلسفة التربية.
- دراسة واستخدام سيكولوجية التعليم.
- دراسة واختيار الخبرات التربوية.

### 1. دراسة الفرد المتعلم:

تعد التربية عملية يتم فيها تعديل سلوك الفرد المتعلم، ولذا فكر المهتمون بدراسة سلوك الفرد في وضع أهداف التربية عموماً وعلى وجه الخصوص لتشمل أنواع تعديل سلوك الفرد بحيث تتجه هذه التعديلات الوجهة المرغوبة ويتطلب ذلك دراسة تحليل سلوك الفرد المتعلم وخصائصه والتغيرات التي تطرأ على المجتمع حتى يستطيع أن يحدد الهدف المطلوب والحاجة التي تلزم الفرد المتعلم ويحتاج كل من القائمين على تخطيط المناهج والمدرسين إلى التعرف على حاجات التلاميذ بشكل عام من ناحية وحاجات الفرد من ناحية أخرى.

### 2. دراسة المجتمع والحياة المعاصرة:

تعد دراسة الحياة المعاصرة خارج المدرسة أو دراسة المجتمع مهمة صعبة وشاقة وترجع هذه الصعوبة إلى طبيعة التقدم العلمي والتكنولوجي الحادث وما ينتج من انفجار معرفي يصعب الإلمام به، ويواجه مخطط المناهج صعوبة في تضمين كل المعارف في المجالات المختلفة للمواد الدراسية ولذا يلجأ المشتغلون بتخطيط وبناء المنهج إلى تضمين أهم المعارف والمهارات والاتجاهات وغيرها من الأهداف الأكثر قيمة في المنهج بحيث تعد الفرد للتعامل مع المستحدثات وتكنولوجيا العصر وتوجد بعض الاعتراضات حول اشتقاق الأهداف من دراسة المجتمع ومنها:

- قد تتضمن المعلومات المتجمعة أنشطة غير مرغوب فيها وقد تكون ضارة فيجب عزلها غير أن هذه العملية تتطلب وعياً وإدراكاً كبيراً من قبل

المسؤولين على تخطيط المناهج.

- تعد عملية اشتقاق الأهداف من دراسة الحياة المعاصرة نوعاً من تقديس الحاضر وهذا في الواقع يتعارض مع الأهداف التربوية التي تحترم الخبرة الماضية في توجيه الفرد واستفادته منها لبناء خبراته الحالية واتجاهه نحو المستقبل.
- لا بد من أن تكون الأهداف المشتقة من دراسة الحياة المعاصرة موضع اهتمام وحاجات الدارسين أنفسهم وليست اهتمامات القائمين بتخطيط المناهج وقد تصعب عملية تحديد اهتمامات وحاجات التلاميذ أنفسهم حيث يلعب رأي الفرد واهتماماته الشخصية دوراً في هذا التقدير.
- قد تهمل دراسة الحياة المعاصرة النواحي التطبيقية في المدرسة فيجب تنمية فهم التلميذ بطريقة ذكية عند تدريبه واستجابة المهارات عن طريق التعلم بالمدرسة.

ويمكن تصميم أهداف المنهج بحيث تكون وثيقة الصلة بين المدرسة والبيئة وبين التلميذ وبيئته مع تهيئة الظروف المناسبة لإحداث التفاعل بين أطراف العملية التعليمية، وكذلك يمكن تخير أكثر العناصر التصاقاً بحياة التلميذ وأكثرها تأثيراً فيها وتتناسب مع مستوى نضجه لتضمنها أهداف المنهج.

تعمل المناهج أيضاً على تعميم أهدافها بحيث تزيد وتوسع دائرة معارف البيئة أمام التلاميذ، وتتكون العينة من المصادر الطبيعية في البيئة والثقافة.

وتكون مهمة المنهج تضمين أهداف لإكساب التلاميذ معلومات خاصة لهذه الثروات ومصادرها، وكذا إكسابهم مهارات التعرف عليها كما تتضمن أيضاً أهداف لتنمية الاهتمامات نحو دراسة البيئة وتنمية المهارات العقلية ومعرفة الأسلوب العلمي في التفكير لفهم الظروف والأسباب التي أدت إلى تكوين هذه المصادر.

**الثقافة وعلاقتها بالمنهج:**

تعد الثقافة هي الجزء الصناعي الذي صنعه الإنسان خلال فترة تاريخية وتشتمل الثقافة جانباً مادياً وجانباً غير مادي (معنوي) ولا تقتصر الثقافة على كونها حصيلة

النتاج الفكري الذي تجمع على مر العصور فحسب بل تشتمل أيضاً العادات والاهتمامات والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير.

وتعد الثقافة النسيج الكلي المعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير وأنماط السلوك والمخترعات والتجديدات، والثقافة بهذا المعنى تشتمل على جميع ما ورثناه من خبرة أسلافنا بما في ذلك أساليب العمل لكسب العيش والألعاب التي يمارسها الناس وعلومهم وفنونهم وآدابهم والنظام الاجتماعي الذين يسيرون عليه، ولقد ترتب على هذا التطور في تعريف الثقافة تغير في مفهوم المنهج وأهدافه فبعد أن كانت المناهج القديمة تستهدف مجرد تزويد التلاميذ بأكبر قدر ممكن من المعارف التي خلفتها لنا الأجيال السابقة فإن المناهج الحديثة تستهدف مساعدة التلاميذ على كسب ما يناسبهم من خبرة السابقين التي تضم المعلومات وتطبيقاتها وما يتصل فيها من مهارات كي تساعدهم على كسب الاتجاهات والقيم والمثل وأساليب التفكير وأنماط الثقافة.

**أجزاء الثقافة:** تقسم الثقافة إلى جزأين وهما:

- ***عناصر معنوية:*** مثل اللغة، الفنون، العادات، التقاليد، الاتجاهات، القيم، النظم.
- ***عناصر مادية:*** مثل آليات وسائل المواصلات، التقدم العلمي والتكنولوجي.

وتوجد علاقة وطيدة بين النواحي المادية والمعنوية من الثقافة.

**عناصر الثقافة:** توجد ثلاثة عناصر للثقافة هي:

- ***عموميات الثقافة:*** يشترك فيها الغالبية العظمى من أفراد المجتمع ومنها اللغة، الزي التقليدي، العادات وتشكل الجزء المعنوي من الثقافة وتعطي العموميات طابع الثقافة العام الذي يميزها عن سائر الثقافات الأخرى كما تساعد على تنمية روح الجماعة اللازم لتماسك المجتمع ووحدته وتحقيق أهدافه.
- ***خصوصيات الثقافة:*** يختص منها فريق معين من أفراد المجتمع، وتشكل خصوصيات الثقافة الصفات والخصائص المشتركة لجماعة أو طائفة من جماعات طوائف المجتمع، ومن أمثلة هذه الجماعات: الطوائف المهنية المختلفة والأعمال التي يمارسها فريق دون غيره.

- ***البديلات***: تختص بالتقدم العلمي والتكنولوجي الحادث في العصر فإذا قدر لهذه المخترعات وما نتج عنها من تغير السلوك ومن أمثلتها التجديدات والاختراعات التي تظهر في ظل ثقافة معينة فإذا كتب لها الانتشار اندمجت في خصوصيات الثقافة أو في عموميتها، وإذا لم يكتب لها الانتشار فقد تبقى على حالها أو تخفض.

وينبغي أن تهتم المناهج في جميع مراحل التعليم بعموميات الثقافة. ولما كانت المدرسة الابتدائية هي المدرسة المشتركة التي يدخلها جميع أبناء الشعب دون أن يفرق بينهم لون أو عقيدة أو غنى أو فقر لينالوا حداً أدنى من الثقافة العامة يمكنهم من الحياة المستنيرة في ظل حضارتنا الراهنة لذلك نجد أن منهج المدرسة الابتدائية ينبغي بناؤه بحيث يتيح لكل مواطن اكتساب هذا القدر المشترك من الثقافة. ويتحقق الاهتمام بخصوصيات الثقافة عن طريق اشتقاق الأهداف بحيث تحقق الإشباع للحاجات الخاصة لكل تلميذ وتنمية مواهبه وقدراته وميوله حتى يستطيع بعد تخرجه أن يسهم في تقدم المجتمع وذلك حسب إمكانيات كل فرد من أفراد المجتمع، وخصوصاً أن الثقافة تعطي الأساس الذي يمكن أن يبنى عليه توجيه التلميذ دراسياً ومهنياً على أساس سليم وخصوصاً في مرحلة التخصص ويتم ذلك عن طريق المنهج.

- **خصائص الثقافة**: للثقافة خصائص مهمة هي أنها صنيعة الإنسان، وأنها نابعة من اتجاهاته، ومكتسبة، وأنها قابلة للانتشار من مكان لآخر، ومتغيرة، وأخيراً أن عناصر الثقافة في تفاعل عضوي مستمر. يمكن توضيحها باختصار كما يلي:

- ***الثقافة صنيعة الإنسان***: يرجع ذلك إلى أن الإنسان قادر على التعلم، ولديه القدرة على الاتصال باستخدام اللغة والرموز المفهومة. كذلك أن الإنسان له خبراته السابقة التي يمكنه الاستفادة منها في مواجهة المشكلات الحاضرة والمساهمة في بناء صرح المدينة التي يعيش فيها، وبالإضافة إلى ذلك فإن الإنسان لما له من ذكاء وقدرات عقلية تميزه عن سائر الكائنات الحية، يستطيع الابتكار والخلق والاختراع.

ولذا يجب أن يقوم المنهج بالاعتناء بتربية الفرد وتنمية قدراته ومواهبه حتى يستطيع المساهمة الفعالة في بناء المجتمع وحضارته وتطوير تراثه الثقافي نحو الأفضل.

كما يجب أن يعتني المنهج بتعليم الإنسان القيم الفاضلة والعادات وأنماط السلوك المرغوبة.

- *الثقافة تشبع حاجات الإنسان:* تشبع الثقافة حاجات الإنسان في البحث والتطوير للمعتقدات القديمة نحو الحديث، ولذا يجب على التربية والمنهج تزويد الفرد بما يناسبه من حصيلة التراث الثقافي وخبرات الماضي لاستخدامها في حل مشاكل الحاضر ومواجهة المستقبل.

- *الثقافة مكتسبة:* الإنسان هو صانعها وهو أيضاً قادر على التعلم بما أعطي من ذكاء وقدرة على التفكير والابتكار والخلق والتعديل الذي يمكنه من تطوير أنماط سلوكه.

ولذا يجب على المنهج أن يقدم الخبرات المفيدة ليتعلمها الإنسان من خلاله كما يجب أن يعطي التلميذ الأساليب والمهارات التي تعين الفرد على حل مشكلاته والتوصل إلى الجديد والاختراعات.

- *الثقافة قابلة للانتشار:* الثقافة تنتقل من جيل إلى جيل، ويضيف الجيل الجديد إلى التراث الثقافي لجيل آبائه حصيلة ما وصل إليه من القديم ليفيد في حاضره ويبني مستقبله وتستمر عملية نقل الثقافة مع الإضافة والحذف بما يلائم طبيعة العصر الذي يعيش فيه الجيل، وبذلك تنتشر الثقافة إلى مجتمعات لها ثقافات أخرى.

ولقد سهلت سبل الاتصال الحديثة عملية الانتشار هذه بجانب الترحال والتجارة ومعرفة اللغات التي يتفاهم بها الناس على محيط العالم كله.

ولذا يجب الاهتمام بتدريس وتعليم اللغات من خلال المنهج ليسهل التعرف على الثقافات الخارجية بجانب العمل على نشر ثقافة مجتمعنا في ربوع العالم كله، هذا الاعتبار يلزم واضع المنهج بالاهتمام بدراسة اللغة المحلية والفنون كالرسم والتصوير والموسيقى... لأنها تعتبر من الوسائل الأساسية في نقل الثقافة وانتشارها.

ومن جانب آخر يجب الاهتمام باكساب التلاميذ مهارات التفكير العلمي حتى يستطيعوا انتقاء ما يفيدهم من معارف منقولة واتجاهات تلائم طبيعة الحياة وطريقة

الحياة السائدة في المجتمع.

**عناصر الثقافة في تفاعل عضوي مستمر:** لا شك أن عناصر الثقافة في تفاعل دائم. فمثلاً اختراع الكهرباء (وهي بديلات الثقافة) قد أدت إلى انتشارها وعدلت من سلوك وطبائع الناس ونقلت المجتمع من مجتمع ريفي إلى مجتمع حضري عن طريق انتشار الصناعة والمدن ... الخ.

ويجب أن يقوم المنهج بتمكين أفكار سليمة ومتزنة للتلميذ عن طريق الربط الوثيق بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة وما يجده في الحياة.

**المنهج وتغير الثقافة:**

يجب على المنهج مراعاة كل تغير حادث في المجتمع سواء كان هذا التغير من الناحية الاجتماعية أو الاقتصادية. ويتطلب ذلك ضرورة أن يكون المنهج مرناً بحيث يمكن أن يتكيف لموضوعات جديدة حادثة أو تغيرات طرأت على الحياة. كذلك يجب أن يهتم المنهج بتنمية الاتجاهات السليمة نحو التغير وعدم مقاومة التغير طالما كان هذا التغير الحادث يتفق مع تقاليد وعادات المجتمع السليمة. وعلى المنهج أن يزود التلاميذ بالمهارات والاتجاهات السليمة لإعدادهم ليكونوا عناصر تجديد للثقافة والتقدم الاجتماعي وكذلك من الضروري ربط المنهج بالحياة وإعطاء التلاميذ فرصة لانتقاء المرغوب المفضل من الثقافة وترك غير المرغوب فيها.

**3. دراسة وجهات نظر المتخصصين:**

لم يقصد المتخصصون في المواد الدراسية التي تشكل محتوى لمنهج فحسب. بل يقصد أيضاً المتخصصون في مجالات العلوم المختلفة: في العلوم الطبيعية، العلوم الاجتماعية، العلوم الإنسانية التي تشكل هذه المجالات ونظرياتها النظريات العليا. التي تستقي منها النظرية التربوية منطوقها وفروضها ومسلماتها.

ولذا يقترح تشكيل لجنة يحضرها ممثلون من تلك المجالات في السياسة الاقتصادية، والاجتماع، والدين، والعلوم العسكرية والطب والهندسة والصيدلة والتجارة بجانب التخصصات الأخرى في العلوم واللغات والمواد الاجتماعية والفنون ... الخ.

ويكون مقرر تلك اللجان من التربويين الذين يقومون بتنسيق مقترحات هذه اللجان وتشكيل خيوط المنهج وأوتاره بحيث يخرج منها لحن منسجم لسيمفونية منهج يعد الأجيال لحاضرهم ومستقبلهم معاً.

ولا غرابة في ذلك فعن طريق المنهج يتخرج المتخصصون في كل فرع من علوم الحياة ولذا وجب معرفة وجهات نظرهم بصفتهم خبراء ملمين من الناحية النظرية والعلمية في مجال تخصصهم ولذا صار لزاماً على المنهج أن يكون بناؤه مرناً بالدرجة الكافية لاستيعاب مستحدثات العصر ومتطلبات الواقع وتطلعات المستقبل في كل فرع من علوم الحياة.

غير أن تلك الاقتراحات من المتخصصين تكون غالباً أهدافاً فنية للغاية وتخصص تخصصاً كبيراً، وهذا قد يعني أنها لا تناسب عدد كبير من تلاميذ المدارس، وقد تكون تلك الأهداف التي يضعها المتخصصون واردة من منطقهم الذي يتصور أنها ستكون الوحيدة التي سيستمر في دراستها ويتخصص لها إلى النهاية.

ولذا يجب (على مقرر لجنة المنهج) تقويم قائمة يكتب فيها المتخصصون أهمية ووظيفة المادة موضوع تخصص كل منهم ومدى الإسهامات الخاصة التي تستطيع تلك المادة أن تقدمها في بناء شخصية التلميذ وبناء معرفته في تلك التخصص.

وبتفريغ تلك البيانات يمكن وضع أهداف كل تخصص عن طريق تفسير الوظائف الأساسية لكل مادة والوظائف التي تسهم بها تلك المادة لخدمة وظائف أخرى تربوية وبذلك تصاغ أهداف كل مادة دراسية للمنهج.

**4. دراسة فلسفة التربية:**

تعد الفلسفة مجموعة من المعايير ينبغي بواسطتها الحصول على أفضل الأهداف لتربية النشء. وتعرف أيضاً باتجاهات فكرية خاصة وأهداف معينة في الحياة وفي تربية الصغار والكبار، وآراء وأحكام تربوية وفلسفية مختلفة، وقد لعبت هذه الأسس والمعايير دوراً كبيراً في تشكيل المنهج في أحقاب طويلة.

فمثلاً عند بحث قيم المجتمع من زاوية فلسفة الحياة المعاصرة نجد نوعين من القيم: قيم مادية وقيم روحية، هذه القيم تحفز للنجاح، وتؤدي دوراً هاماً في المهن

المختلفة.

وللفلسفة دور في تحديد الإطار للمبادئ والأهداف والعقائد التي يتبناها المجتمع والتي يطلق عليها "فلسفة المجتمع".

وتنحصر فلسفات المجتمع فيما يلي:

الأسلوب الفوضوي – الأسلوب الدكتاتوري الاستبدادي – النظام الشيوعي – النظام الديمقراطي.

يتمثل النظام الفوضوي بالحرية المطلقة دون وجود نظام أو هيئة أو حكومة تحدد العلاقات بين أفراد المجتمع. فيستطيع أي فرد أن يفعل ما يشاء طالما كان يستطيع ذلك بقوته وسطوته. وحددت الأهداف التربوية للمدرسة بحيث أصبحت في نطاق "التربية غير المقصودة".

## الخبرات التعليمية:

### اختيار خبرات التعلم:

يحدث التعلم من خلال الخبرات التعليمية التي يمكن توفرها للتعلم وقبل الحديث عن اختيار الخبرات يجب تعريف معنى الخبرة، وتحديد خصائصها وأنواعها.

### معنى الخبرة:

لا يقصد بالخبرة التعليمية ما تحتويه من معلومات ومعرفة يعالجها المنهج بطرق وأساليب مختلفة. كما أن الخبرة ليست هي أنواع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم، ولكي نحدد مفهوم الخبرة التعليمية أنها عملية التفاعل بين الفرد (المتعلم) وبين الظروف الخارجية في البيئة (أو الموقف التعليمي) التي يستطيع أن يستجيب لها، وعلى ضوء هذه الاستجابة سيتحدد ما تعلمه الفرد.

وتعد الخبرة إذن عملية تأثير يكون نتيجتها تعديل سلوك المتعلم وزيادة الاستفادة منه وتوجيه سلوكه في الخبرات المتتالية. ويمكن تحليل كل موقف من مواقف الخبرة الحياتية إلى عناصر ثلاثة هي:

- القيام بعمل ما.

- الإحساس والشعور برد الفعل أو النتيجة.
- الربط وإيجاد العلاقة بين التأثير والتأثر.

ولا تقتصر الخبرة على مجرد الأشياء التي يتعرض إليها المتعلم، بل هي الوسائل الأساسية للتربية التي يمر بها المتعلم ويستجيب إليها، وتكون عواملها مؤثرة في الخبرة حيث يمكن إجمالها فيما يلي:

- الفرد النشط.
- المثيرات الموجودة في البيئة.
- التفاعل بين الفرد والبيئة.

ونتيجة هذا التفاعل تحدث الاستجابة، وتختلف درجة الاستجابة باختلاف درجة تأثير التفاعل بين الفرد وظروف ومثيرات البيئة، وإذا أعدت البيئة إعداد خاصاً تم التحكم في كل عوامل الموقف التعليمي بحيث تثير نوعاً مرغوباً بمعلومات من النشاط أو الاستجابة، أمكن اكتساب خبرة تربوية فعالة، ومن هنا كان دور المعلم كبيراً وهاماً في تكوين وتنمية خبرات مفيدة لدى التلميذ، وكلما خططت الخبرة بحيث تشمل اهتمامات التلاميذ وتهدف إلى إشباع رغباتهم وحاجاتهم كلما كان من الممكن التنبؤ بالاستجابة المرغوبة في حينها.

وعند تخطيط وبناء المناهج، يجب اختيار وانتقاء المشكلات من البيئة كما يجب إعداد مواقف تعليمية تتوافر فيها كثير من المظاهر والجوانب التي يحتمل أن تثير الخبرة المرغوبة فيها عند جميع التلاميذ حسب مراحل نموهم ومستواهم وقدرتهم، ويتم ذلك بعد دراسة حاجات واهتمامات التلاميذ أنفسهم.

## أسس اختيار خبرات التعليم:

لا يقتصر الهدف التربوي على نوع السلوك بل يشمل أيضاً نوع المحتوى الذي يتناوله السلوك لذا يجب أن تتيح الخبرات التعليمية فرصة للتلميذ كي يتناول نوع المحتوى الذي يتضمن الهدف، وتوجد أسس عامة يجب مراعاتها عند خبرات التعلم. وهذه الأسس كما يلي:

-

- إتاحة الفرص للمتعلم كي يقوم بممارسة النشاط أو السلوك لتحقيق هدف تربوي معين ومرغوب فيه.
- ضرورة تعدد خبرات التعلم لم تتعدد بذلك أنواع نشاط وسلوك المتعلم المبذول في الخبرات لتحقيق الأهداف المتضمنة لها.
- إتاحة الفرصة لإشباع حاجات المتعلم عند قيامه بنشاط أو سلوك تجاه الخبرات التعليمية والتربوية فإذا لم تكن تلك الخبرات مشبعة لتلك الحاجات والاهتمامات فإنه يترتب حدوث تعلم غير مرغوب فيه قد يصل إلى تحقيق عكس ما تهدف إليه تلك الخبرات.
- ضرورة مناسبة الخبرات التعليمية المقدمة والمنهج لمستوى المتعلم نفسه وأن يبدأ المعلم من حيث يود المتعلم لتحقيق هذا الأساس كان من الضروري قبل الشروع في بناء المنهج الإلمام بكافة المعلومات والبيانات الدالة عن حالة المتعلم الحاضرة (حاجاته – اهتماماته – استعداداته – قدراته – خصائص نموه ... الخ).
- ضرورة اختيار خبرات التعلم بحيث تتفق مع نظريات وسيكولوجية التعلم الفعال، بهدف تنوع الخبرات التربوية بما يتلاءم مع المستويات والفروق الفردية بين التلاميذ.
- ضرورة اختيار الخبرات التربوية بحيث يمكن أن تحقق كل خبرة منها نتائج متعددة وأهدافه متنوعة.

### أنواع الخبرات:

تقسم الخبرات التعليمية من حيث طبيعة تفاعل الفرد مع الموقف إلى نوعين رئيسيين:

النوع الأول: هو خبرة مباشرة.

النوع الثاني: هو الخبرة غير المباشرة.

كما تقسم أنواع الخبرات من حيث الهدف الذي يتحقق منها إلى أربعة أنواع من الخبرات هي:

خبرات لاكتساب المعلومات، خبرات لاكتساب الاتجاهات خبرات لاكتساب المهارات (التفكير العلمي) خبرات لتنمية الميول والاهتمامات.

1. **تقسيم الخبرات من حيث طبيعة تفاعل الفرد مع الموقف:**

- **الخبرات المباشرة:** وهي تلك الخبرات التي تحدث ويتم التفاعل فيها بين الفرد والبيئة (أو الموقف التعليمي) وتتم تلك الخبرات عن طريق إجراء التجارب، المشاهدة والممارسة والفعلية ... الخ.
- **الخبرات غير المباشرة:** هي الخبرات التي يعتمد فيها الفرد على ذكائه وتصوره وخياله وخبراته السابقة دون أن يدخل في عملية التفاعل المباشرة مع بيئته، وتستخدم طرق لاكتسابها بالقراءة والاستماع، ولا تعدو هذه الخبرات أن تكون مجرد ألفاظ يرددها التلميذ قد لا تكون مبنية على الفهم. والتدريس والتعليم عن طريق هذا النوع من الخبرات لا يعدو أن يكون تلقيناً فقط. ويجب أن تكون خبرات المنهج محتوية على النوعين: المباشر وغير المباشر. مع مراعاة اكتساب الخبرة غير المباشرة على أساس الخبرات المباشرة.

2. **تقسيم الخبرات على أساس الهدف:**

من ذلك الخبرات التي تحقق اكتساب المعلومات إذ يتعين عند اختيار الخبرات التعليمية التي تزود الفرد المتعلم بمعلومات، التحقق من أمرين: يتمثل الأمر الأول في أن تكون المعلومات مختلفة ومتنوعة بحيث يعرف الفرد منها الحقائق والمفاهيم والعموميات والقوانين والنظريات ويفهمها. أما الأمر الثاني فيتعلق بضرورة ربط تلك المعلومات ربطاً وظيفياً بحاجات و مشكلات واهتمامات الفرد، ومدى ما تهدفه تلك المعلومات في تفسير الظواهر المحيطة بالفرد المتعلم، ومعنى ذلك يجب ألا تكون المعلومات غاية في حد ذاتها بل تكون وسيلة في معرفة الفرد وفهمه ومساعدته على حل المشكلات.

يراعى عند انتقاء خبرات تعليمية لتزويد الفرد المتعلم بالمعلومات الشروط التالية:

- لا تكون الخبرات التعليمية المنتقاة مقصود بها حفظ المعلومات كوسيلة لتذكرها فيمكن للمتعلم أن يحفظ تعريف مفهوم من المفاهيم حفظاً آلياً

ولا يستطيع التعرف على أمثلة جديدة لهذا المفهوم، إن حفظ المفاهيم ليس غاية تعلم تلك المفاهيم، ولكن الغاية تكون مبينة على الفهم السليم الذي يُبنى عليه قدرة المتعلم على التعرف عليه في مواقف تعليمية مختلفة ومن هنا يجب أن يقدم المنهج العديد من الخبرات التعليمية التي تحتوي على مفاهيم وأفكار متنوعة يستطيع المتعلم فهم وإدراك المفاهيم والتعميمات في مواقف مختلفة وظواهر عديدة وكذلك الحال في القوانين والنظريات حيث تكون الغاية من تعلمها هو معرفة الطريقة التي بها تم التوصل إلى تلك القوانين والنظريات. ولا شك أن للمعلم دوراً كبيراً في تحقيق ذلك أيضاً عن طريق التدريس.

- أن تكون المعلومات من النوع الذي يمكن تطبيقه في الحياة وتطبيق الأفكار في مواقف تعليمية أخرى.
- عرض المعلومات في صورة متكاملة ومنظمة وليست مجزأة أو منفصلة يصعب على المتعلمين ربطها حتى يمكن إدراك ما بينها من علاقات، ولقد وجد أنه كلما زاد تفتيت المعلومات كلما قل احتمال تذكرها وكلما زادت نسبة الأخطاء عند استرجاع تلك المعلومات.

عند تخطيط الخبرات التعليمية يراعى أن تبنى على مشكلات يتطلب دراستها ويسعى التلميذ ببذل نشاط وجهد نحو إيجاد حلول لها، ومن خلال المحاولات لحل المشكلات التي تضمنها الخبرات التعليمية يقوم المتعلم باستخدام طريقة حل المشكلات. وتؤدي هذه الطريقة إلى نتائج مفيدة للمتعلم من خلال تفاعله مع الموقف التعليمي ومحاولاته الجادة لحل المشكلة التي يتضمنها الموقف والخبرة، أن يدرك أهمية المعلومات التي حصل عليها وطريقة استخدامها في حل المشكلة وفي المواقف التعليمية المستقبلية وكذلك يستطيع إدراك الأسباب التي من أجلها حصل على المعلومات و ما تتضمنه من حقائق ومفاهيم وأفكار وتعميمات ... الخ، ولذا يجب تنوع الخبرات والمواقف التعليمية والمعلومات في المناهج التي تقدم للطلاب.

ويراعى عند تخطيط الخبرات التعليمية أيضاً الحرص التام على استمرارية عناصرها الهامة (المفاهيم والتعميمات والأفكار) في سياقات متنوعة، ويتم ذلك

بتكرارها بطريقة تساعد على تذكرها وعن طريق استخداماتها في مواقف مختلفة يستطيع التلميذ ربط المعلومات بعضها مع إعطاء تلك المعلومات معنى ومغزى معيناً.

## محتوى المنهج:

يتكون محتوى المنهج من حقائق ومبادئ وتعريفات وتفسيرات كما يضم عمليات ومهارات كالقراءة والحساب والملاحظة والتصنيف والتقسيم والاتصال والاستنتاج والتفكير الناقد واتخاذ القرار، وجوانب المحتوى مترابطة في المنهج وكل خبرة يمر بها المتعلم لها هذه الجوانب من المعارف والعمليات والمهارات والقيم والمعتقدات وينبغي أن نأخذ هذا في الاعتبار عند التخطيط للمنهج.

## الإجراءات المتبعة في اختيار محتوى المنهج وأنشطته:

من أهم الوسائل المستخدمة في اختيار محتوى المنهج وأنشطته:

### 1. رأي الخبير:

استخدمت هذه الوسيلة على نطاق واسع في اختيار المنهج وأنشطته ومحتواه في مراحل التعليم المختلفة وتتلخص هذه الطريقة أساساً في فحص ومراجعة توصيات الخبراء فيما يختص بما ينبغي أن يعلم ولا شك أن المجهودات المبذولة من المتخصصين في الجامعات في مجالات المعرفة المختلفة على الرغم من أهمية هذه الوسيلة توجد فيها عدة انتقادات.

- على الرغم من أن توصيات الخبراء والمتخصصين ذات قيمة عظيمة في اقتراح مقررات الدراسة فإنه من الصعب في بعض الأحيان تطبيق هذه المقررات في المواقف التعليمية.
- من الصعب تحديد كفاءة المتخصصين حيث أنه من المألوف أن نجد آراء متضاربة في منهج معين.

### 2. التحليل:

تتلخص في ملاحظة أنشطة عدد من الأفراد الذين يعتبرون أكفياء في مهنة ما وذلك لاكتشاف أنواع الإجراءات والعمليات ثم تقويمها ومن ثم تستخدم هذه المعلومات لاختيار مواد المقرر من الأمور التي ينبغي الانتباه إليها وفي هذه الوسيلة نقاط الضعف التالية:

- الأنشطة التي ينفذها الكبار يمكن ألا تكون مناسبة للصغار.
- استخدام الكبار لمهارات معينة دون المستوى المطلوب إكسابه للتلاميذ.
- الأنشطة التي تجري الآن يمكن أن تكون هي نفسها في المستقبل؟ من يضمن ثبات الظروف والمواقف؟ وعلى أية حال فإن هذه الوسيلة تزود مصمم المنهج بكثير من المعلومات المفيدة وتمكنه من تقويم خبرات التعليم استناداً إلى الصدق – الأهمية – التطبيق.

**3. المسح:**

تستخدم وسيلة المسح في اختيار محتوى المنهج مثل مدرسي اللغة العربية أو الإنجليزية لمسح الأخطاء الشائعة في الاستخدام اللغوي في مقررات اللغات، ومسح مدرسو العلوم الأخطاء الشائعة في المعادلات الكيميائية ولقد أدى المسح إلى وجود معلومات قيمة للأهداف التربوية وفي الحقيقة يعتمد اختيار المواد والخبرات في مناهجنا بصفة أساسية على رأي الخبراء وهم في الغالب ذوي كفاءات مختلفة ومرتبطون ارتباطاً وثيقاً بالاتجاهات التقليدية في بناء المناهج ولهذا تكثر الشكاوى المعبرة عن ضعف المحتوى بصفة عامة وعن ضحالته وعدم تحديده للتلاميذ، وإهمال الوسيلتين الأخيرتين في اختيار مواد المنهج أدى في الغالب إلى انفصال المواد عن حركة المجتمع وأدى ذلك بدوره إلى تعمق الاتجاه النظري في التربية.

**معايير اختيار المحتوى:**

إن إحدى المشكلات الكبيرة في تطوير المنهج هي اختيار مقرر الدراسة المناسب واختيار الخبرات لان مدى التعلم وتحصيل الأهداف التربوية يعتمدان على الاختيار الدقيق لمواد التعلم وخبراته حيث تبرز الحاجة إلى المعايير للأسباب التالية:

- الزيادة الهائلة في كمية المعرفة المتاحة.
- عدم التجانس الواضح بين طلاب المدارس يتطلب تكييف المنهج بحيث يتلاءم مع التباين الواسع في الميول والقدرات.
- التغيرات السريعة التي حدثت في المجتمع العربي والعالمي.

ويقترح هوبلر مجموعة من المعايير يعتبر بعضها أساسياً" مثل الصدق والأهمية ويعتبر البعض الآخر مكملاً ومدعماً مثل تلبية احتياجات المتعلم ومراعاة اهتماماته

والمنفعة القابلية للمعلم والتوافق مع الحقائق الاجتماعية.

تلبية احتياجات المتعلم واهتماماته فكلما كان المحتوى مرتبطاً باحتياجات المتعلم واهتماماته وخبراته كان أفضل، وقد يحقق هذا عن طريق المواد الاختيارية أو تحديد الأساسيات أو المبادئ العامة في المقرر وتترك الأمثلة والتطبيقات لتختار في إطار احتياجات المتعلمين.

وقد نختار من المادة أو المجال المعرفي ما هو أكثر فائدة للمتعلم في حل مشكلاته حاضراً ومستقبلاً ويجد هذا المعيار تطبيقات مهمة في التربية المهنية، فبعض المهن يتطلب الإعداد لها دراسات معينة بل الالتحاق بكليات معينة.

- التغيرات الاجتماعية السريعة تحتم على المدارس أن تعيد النظر بمناهجها في ضوء حاجات المتعلم وأهدافه.
- التغيرات السريعة التي حدثت في المجتمع العربي بعد حرب العاشر من رمضان 1973 والانفتاح على العالم وتغير صور الإنتاج هذا يؤكد على ضرورة التدقيق في اختيار المحتوى الدراسي.
- الملاءمة والتوافق على الموقف الاجتماعي.

المعرفة تساعد على التوجيه السليم والنافع للمتعلم نحو العالم الذي يعيش فيه ويحيط به فإذا كانت دراسة الطالب ودراسة الذرة تحقق نفس الأهداف العامة فإن دراسة الذرة قد تكون أكثر تحقيقاً لهذا المعيار حيث يمكن أن تساعد أكثر على فهم العالم المعاصر وبالمثل قد تكون دراسة البلهارسيا أو الالتهاب الكبدي الوبائي أكثر ملاءمة لواقعنا من دراسة مرض الإيدز.

- القابلية للتعلم ويعني بها تكييف المحتوى ليناسب قدرات التلاميذ وتسهيل تفاعلهم معه والقابلية تعني مراعاة عجز المتعلم وقدراته ومستوى الصعوبة ومستوى تجريد المادة.

**المحتوى المعرفي:**

يفرق زايس بين المحتوى والمعرفة وهذه التفرقة مفيدة من الناحية التعليمية فالمحتوى هو سجل الرموز و الصور البصرية والأهداف التي ضمنت المنهج أما المعرفة

فهي المعنى الذي يكتسبه الفرد من تعامله مع المحتوى أي حصيلة التفاعل بين الطاقة الكامنة للمحتوى والمتعلم.

أما المعرفة فليست موجودة هناك لمن يحصدها وإنما تكتسب من تفاعل المتعلم مع المحتوى وفي هذا التفاعل يترجم المتعلم المحتوى المسجل في كتب أو الذي يشرحه المعلم إلى معرفة خاصة به، وتتدخل في هذا عوامل كثيرة منها مقررات المتعلم وخبراته وأهدافه الذاتية وقد يكون المحتوى الذي خطط له واضع المنهج مختلفاً عن المعرفة التي يكتسبها المتعلم ويشير إلى هذا "جون ديوي" أن خبرة المتعلم غير الناضجة بعيدة عن خبرة البائع الأكثر شمولاً وبهذا فإن نظرته إلى المحتوى أحياناً معرفة مختلفة تماماً عما قصد إليه واضع المنهج، أو قد لا يتولد عنه أي شيء ذو قيمة وهنا يكمن الخطر في عدم التميز بين المحتوى والمعرفة إذ قد يتحول معظم التعلم إلى تعلم لفظي.

### التعلم اللفظي Verbal Learning:

المحتوى الذي يختار من وجهة نظر مخطط المنهج دون اعتبار لإمكاناته في توليد المعرفة لدى المتعلم وفي إطار خبرته، يمكن أن يكون مجرد معلومات يحفظها التلاميذ حفظاً لفظياً لأغراض المدرس وللنجاح في امتحاناتها وبهذا يصبح هدف التلميذ من التعلم التسميع للنجاح دون أن يتحول المتعلم إلى معرفة حقيقية أو يؤثر كثيراً في شخصية المتعلم أو سلوكه، ويساعد على أن يكتسب المتعلم معرفة حقيقية أن يكون المحتوى له معنى وفي رأي جون ديوي أن هذا يتحقق إذا توافر.

- علاقته بمسألة تهم المتعلم.
- إذا وجد مكاناً ملائماً في نسيج خبرات المتعلم بحيث يزيد من كفايتها ويعمق معناها.

وعلى هذا ينبغي أن يراعي مخطط المنهج أثناء اختيار المحتوى أن يكون له معنى بالنسبة للمتعلم مرتبط بحياته وقائماً على ما لديه من خبرات سابقة وأن يفكر جيداً في إمكانية توليد المعرفة لدى المتعلم.

### مستوى المنهج:

يرتبط بالمحتوى ما يسمى بمستوى المنهج أي توزيع خبرات المنهج أو المحتوى في

سلسلة زمنية وتقوم المدرسة بتقسيم هذه الفقرات إلى صفوف ويقضي الطالب سنة دراسية في كل فصل يدرس فيها مناهج تختلف عن السنة الأخرى وهناك بعض المقررات تدرس على مدار كل الفترة الزمنية مع مراعاة مستوى النمو العقلي للتلميذ في كل مرحلة وقد يفترض واضع المنهج وجود نوع من العلاقات المنطقية بين أجزاء المحتوى كأن يتحرك التلميذ من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد وهناك عدة معايير يمكن مراعاتها وهي:

- تكامل حلقات المستوى فما يدرسه التلميذ في الصف الثاني من منهج اللغة العربية يكون متصل بما يمارسه في الصف الأول وما سيدرسه في الصف الثالث حتى تتكامل هذه الحلقات وترتبط بمراحل نمو التلميذ.
- إتباع أسلوب تطوري بمعنى أن ما يتعلمه التلميذ في حلقة من حلقات المستوى يزيد من دافعيته للحلقة القادمة في المستوى وهذا يحقق فكرة التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة وأن المنهج الجيد يخلق في التلاميذ الرغبة لمزيد من التعلم وعدم الوقوف عند المستوى المقرر.
- تحقيق الترابط العضوي بين حلقات المستوى المختلفة وفي هذا تلقى الحواجز المصطنعة بين فروع المنهج وتحقيق الوحدات النظرة الكاملة للمعرفة الإنسانية.
- تحديد مستوى المنهج على أساس الاهتمامات الرئيسية فيه وفي هذه الحالة يدرب المعلم على أن يدرك المهم والأهم والأكثر أهمية في المنهج ويساعد التلميذ في إدراك العموميات الرئيسية فكثير من التلاميذ يركزون على حفظ الحقائق واسترجاعها دون التمكن من إدراك المفاهيم والربط بينها واستنتاج التعريفات الصحيحة.

## طرق التدريس وعلاقتها بعناصر المنهج:

المنهج له بناء وعناصر أو مكونات بينها علاقات ذات تأثير متبادل أي أنه بناء هندسي بوحداته المختلفة التي تتصل بعضها من خلال تراكيب لها أصولها وقد يظن البعض أنه لا توجد علاقات بين عناصر المنهج ولكن واقع الأمر أن عناصر المنهج تستمد من أساسياته فالأهداف والمحتوى والطرق والوسائل وأشكال النشاط المختلفة

وأساليب التقويم المتعددة تستند على تلك الأساسيات فتحديد الأهداف وصياغتها على أساس سليم يعتمد بالدرجة الأولى على الدراسة الواعية للأساسيات وبدون ذلك ستأتي الأهداف الهامة بعيدة عن الإطار التربوي الذي تدور حوله كما أن تحديد طرق التدريس المناسبة لتنفيذ المنهج يعتمد على وضوح العلاقات بين الأساسيات من ناحية وبين كافة عناصر المنهج من ناحية أخرى.

يقصد بالطريقة أنها مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تظهر آثارها على منتج التعلم الذي يحققه المتعلمون والمقصود بالأنشطة والإجراءات مجموعة العمليات العقلية التي يمارسها المعلم في سبيل التعامل مع المادة العلمية في الموقف التعليمي وما يتصل بها من اهتمامات واتجاهات وقيم نحو المادة العلمية ونحو تلاميذه ونحو العملية التعليمية، وكذلك الأداء الذي يصدر عن المعلم سواء كان لفظاً أو حركياً، ونظم الطريقة يحتوي عادة على أنشطة مثل القراءة والمناقشة والتسميع والملاحظة والتوجيه والتوضيح والتفسير والطريقة كعنصر من عناصر المنهج لها أهمية متميزة في ناحيتي التخطيط التنفيذي، فتتناول المنهج على المستوى التخطيطي يقترن به عمليات التصميم والبناء أما المستوى التنفيذي فيقترن بالمواقف التعليمية التي يشترك فيها المعلم مع تلاميذه في تنفيذ المنهج، والمعلم وثيق الصلة بهذه الطريقة باعتبارها عنصر من عناصر المنهج وإذا كان الخبراء يختارون وحدات المنهج فهم يحددون ما يمكن استخدامه من الطرق المناسبة التي تتناول المناهج الدراسية على المستوى التنفيذي وتعتمد اعتماداً كبيراً على الإلقاء باعتباره طريقة فعالة في التدريس ويمكن القول أن اختيار الطريقة المناسبة واستخدامها على نحو سليم هي محصلة لمجموعة من الأمور وهي:

- إدراك المعلم لخبرات تلاميذه ومستوياتهم وما يوجد من فروق فردية بينهم، وأن وعي المعلم بهذه النواحي يجعله أقدر على استخدام الطريقة المناسبة بدرجة كبيرة من الفعالية.
- إدراك المعلم لطبيعة المادة الدراسية وأسلوب تنظيمها فلكل مادة دراسية طبيعة خاصة تفرض علينا اختيار طرق معينة لتدريسها فليست كل الطرق صالحة لتدريس كل المواد الدراسية فهناك مواد يغلب عليها الطابع النظري ومواد أخرى يغلب عليها الطابع التجريبي أو العملي كما أن الطرق

المختارة للتدريس تعتمد أيضاً على أسلوب تنظيم المنهج ومستوى خبراته واختيار المعلم لطريقة معينة يعتمد إلى حد كبير على إدراكه لطبيعة العلم والمادة الدراسية والفلسفة التربوية التي نساندها.

- إدراك المعلم لمختلف مصادر التعلم التي يمكن استخدامها في التدريس ولا شك أن تعدد وتنوع تلك المصادر والتعرف على إمكاناتها وعلاقتها بالمادة الدراسية يجعل المواقف التعليمية أكثر ثراء.
- إدراك المعلم لأهداف المنهج وعلاقتها بأهداف كل موقف تعلمي فالطريقة تختلف باختلاف الأهداف المرغوب فيها فإذا استطاع المعلم أن يحدد أهداف الموقف التعليمي بنجاح فإن ذلك يجعله أقدر على تمييز الطريقة المناسبة لكي يصل إلى مستوى الأداء المحدد في الأهداف.
- إدراك المعلم للعلاقة بين الطرق المستخدمة ومظاهر النشاط المتصلة بالمنهج الدراسي.

فالنشاط ليس معزولاً عن المواقف التعليمية التي تشكل في مجموعها المنهج فإن الطريقة كعنصر من عناصر المنهج هي طريقة لجعل خبرات المنهج مواقف تنبض بالحياة والحركة من خلال ما ينجح المعلم في توفيره ولذا فإن المعلم في اختياره لطريقة التدريس المناسبة لموقف ما لا بد أن يكون مدركاً العلاقة بينهما وبين ما يمكن تنفيذه من نشاط مدرسي سواء داخل المدرسة أو خارجها.

إن من يشتركون في عمليات تصميم وبناء المنهج وتجريبه يشاركون المعلم في هذه المسؤولية فهم حينما يحددون أهداف المنهج ويختارون خبراته التعليمية وينظمونها فهم مطالبون بتحديد أفضل الطرق وأصلحها لتنفيذ المنهج، وإذا كانت الطريقة تختلف من منهج لآخر تبعاً لأسلوب تنظيمه والفكر الذي يسانده فهي تختلف أيضاً باختلاف مستوى المادة الدراسية فلو أننا أردنا أن نعلم طفلاً مبتدءاً بعض كلمات اللغة العربية أو الإنجليزية فإن ذلك يقتضي استخدام الطرق التي يمكن من خلالها زيادة مستوى دافعية الطفل فضلاً عن التوضيح والتكرار والتفسير وبيان العلاقات. وتختلف طرق التدريس باختلاف الأهداف المرجوة فالطرق المستخدمة لبلوغ أهداف معرفية

تختلف عن الطرق المستخدمة لبلوغ أهداف متعلقة بالجوانب الانفعالية من السلوك كما تختلف عن الطرق المستخدمة لبلوغ أهداف متعلقة بالمهارات أو تعديل الجوانب العملية من السلوك، إذا كانت الطرق تختلف تبعاً لنوعية الأهداف فهي تختلف أيضاً باختلاف مستويات الأهداف، وأن استخدام إحدى طرق التدريس لا يشير إلى وحدة الأسلوب، وإنما يشير إلى وحدة الطريقة وتعدد أسلوب الاستخدام ويلاحظ أن الأساليب التي تستخدم في طرق التدريس هي التي نجعلها متميزة فقد تستخدم المحاضرة في تنمية المفاهيم في تعليم الصغار والكبار ولكن مع الاختلاف في مكونات كل من الأسلوبين فقد يكثر المعلم في الحالة الأولى من الأمثلة الملموسة وعقد المقارنات وتحديد الخصائص المشتركة بينهما قد لا يحتاج إلى كل ذلك مع تلاميذه في مرحلة عمرية متقدمة ولديهم خبرات اكبر.

### إعداد المحتوى الدراسي Course Content:

يقصد بالمحتوى الدراسي مجموع المعلومات أو الحقائق أو المفاهيم أو القوانين أو النظريات والاتجاهات والمهارات المطلوب اكتسابها بواسطة المتعلمين وعند إعداد المحتوى الدراسي يراعى ما يلي:

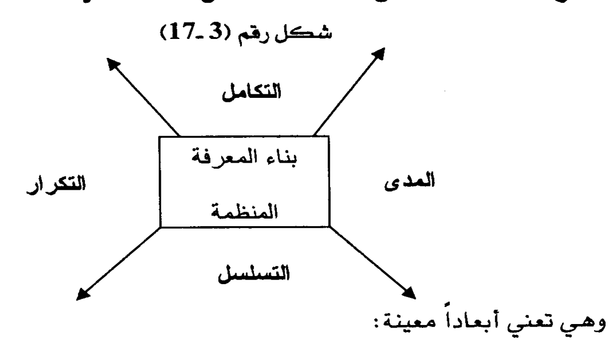
- أهداف تدريس المادة.
- بنية المعرفة المنتظمة في المحتوى.
- اختيار المحتوى الدراسي.

### أهداف تدريس المادة Objectives for Teaching the Subject:

تمثل أهداف تدريس المادة عنصراً هاماً من عناصر المنهج فهي ترتبط بكل من محتوى التدريس وطرقه ارتباطاً وثيقاً كما أنها تؤثر تأثيراً بالغاً في اختيار الأنشطة والوسائل التنظيمية الواجب استخدامها في العملية التعليمية.

### بنية المعرفة المنتظمة The Orderly-building of knowledge:

شكل رقم (3 ـ 17)




وهي تعني أبعاداً معينة:

- **المدى Range:** يعني مدى التعمق في عرض الأفكار المتضمنة.
- **التكامل Integration:** يعني مدى العلاقة والارتباط بين الأفكار المعروضة داخل المحتوى وكذلك بين المحتوى نفسه وغيره من المحتويات الدراسية الأخرى.
- **التكرار Frequency:** يتجه صوب ورود الفكرة الواحدة في المحتوى مع التعمق في عرضها مع تكرار ورودها.
- **التسلسل Seriation:** البعد الذي يحدد كيفية ترتيب الأفكار بحيث تأتي الأفكار اللاأساسية أولاً ثم الأفكار الأكثر تعقيداً.

### اختيار المحتوى الدراسي Selection of the Course Content:

تؤيد القاعدة التربوية مبدأ ارتباط المحتوى بالأهداف وكلما زاد الارتباط بينهما كلما أدى ذلك لتحقيق الأهداف لأن الطرق والوسائل والأنشطة المستخدمة غالباً ما تنصب على المحتوى الموضوع وابتعاد المحتوى عن الأهداف يؤدي إلى الانحراف بالعملية التعليمية عن مسارها المرسوم وتلافياً لذلك لا بد من مراعاة الاعتبارات الآتية عند اختيار المحتوى:

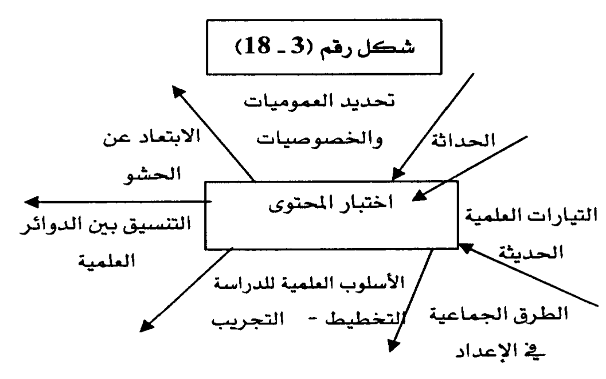
1. تحديد العموميات والخصوصيات بالنسبة لكل مادة على أن تتضمن العموميات الأساسيات التي يجب أن يدرسها جميع الطلاب وعلى أن

تكون الخصوصيات في صورة دراسات اختيارية وفقاً لحاجات الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم وفقاً لمتطلبات الدراسة في المراحل التعليمية.

2. مراعاة مبدأ الحداثة بالنسبة للمادة أي أن تكون المعلومات التي تقدم من خلالها حديثة وهذا يتطلب الموازنة بين القديم والحديث.

3. الاستعانة بالبحوث المحلية والاطلاع على نتائج البحوث الأجنبية التي تدور حول إعداد المقررات الدراسية.

شكل رقم (3 ـ 18)




4. الاطلاع على المقررات الدراسية للدول المتقدمة في العالم ومن ثم مقارنة هذه المقررات بعضها ببعض والاستفادة منها في بناء المقررات الدراسية.

5. ربط المواد بعضها البعض على مستوى رأسي بمعنى ربط مراحل المواد التعليمية وكذلك المواد التي تدرس بالصفوف المختلفة بعضها ببعض وعلى مستوى أفقي أي الربط بين المواد المختلفة التي تقدم في الصف الدراسي الواحد وهذا يتطلب الأخذ بمبدأ التكامل.

6. الابتعاد عن الحشو وحفظ المعلومات وتكديسها وتوجيه الاهتمام نحو بناء المادة الدراسية بشكل يتيح لها المساهمة في اكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات المناسبة وتنمية أساليب التفكير الناقد وكذلك القدرة على التجديد والخلق والابتكار وهذا كله يستوجب التركيز على:

- التعليم الذاتي Self Learning
- التعليم المستمر Continuous Learning
- تأكيد أهمية الفروق الفردية والعمل على مراعاتها.

7. عملية بناء المقررات تتم بطريقة جماعية، أي يشترك فيها الخبراء المختصون على أن يحدد دور كل منهم وطريقته الاستفادة من خبرته وطريقته في هذا المجال.

8. عملية بناء المقررات تتم بأسلوب علمي يعتمد على الدراسة المستفيضة والتخطيط الدقيق المرن والتجريب المستمر.

**العقبات التي يمكن أن تحد من فاعلية تأثير المحتوى الدراسي**

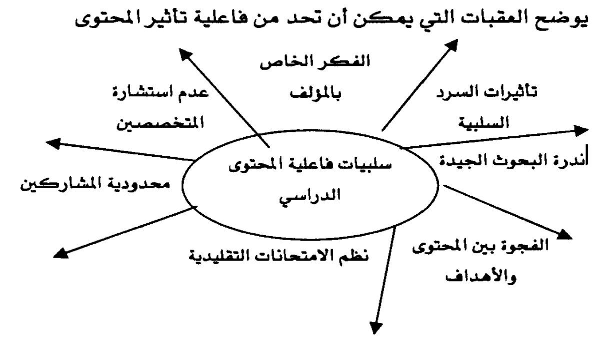
**Obstacles that may decrease the efficacy of the course content:**

المحتوى الدراسي يتأثر بالمعلم والمتعلم والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية وباعتبار أن كل عامل من العوامل المشار إليها يخضع لقوانين التغيير المتلاحقة فمن الضرورة أن يقسم واضعو المناهج بالكثير من المرونة أثناء صياغتها وذلك لتجنب العقبات التي يمكن أن تعترضهم أثناء التطوير وتتمثل هذه العقبات فيما يلي:

- إعمال واضع المحتوى فكره الخاص عند اختيار الموضوعات دون إشراك آخرين من ذوي الخبرات.
- عدم اللجوء لمشورة المتخصصين في المناهج لمساعدتهم في كتابة المادة العلمية بصورة مشوقة.
- محدودية عدد القائمين بكتابة المادة الدراسية.
- قدرة البحوث الخاصة بتحديد المستويات الثمانية للطلاب.
- الفجوة العلمية بين المحتوى الدراسي مع الأهداف.
- تأثير السرد على طرق التدريس.
- تأثير نظم الامتحانات التقليدية.

شكل رقم (3 ـ 19)

يوضح العقبات التي يمكن أن تحد من فاعلية تأثير المحتوى




## عملية التدريس والتعليم Teaching and Learning Process

يقصد بها تلك العملية التي يتفاعل فيها المعلم والمتعلم مع بعضهما ومع المواد التعليمية بقصد تحقيق أهداف مرغوبة حيث أن عملية التدريس تتأثر بما يلي:

1. المصادر البشرية Human Resources.
2. طرق التدريس المستخدمة Used Methods of Teaching.
3. أدوات التعلم Tools.
4. مصادر التعلم Learning Resources.

## المؤثرات المختلفة على عملية التدريس والتعليم:

### 1. المصادر البشرية:

التي تتفاعل مع بعضها لتشكل محتوى عملية التدريس والتعلم وهذه المصادر تتكون من:

أ- المعلم ب- المتعلم

يحدد الموقف التعليمي طبيعة العلاقة بين كلاً من المعلم والمتعلم حيث أن هذه العلاقة تتنوع طبقاً لأوضاع المتعلمين وطبيعة عملهم سواء كانت في جماعات أم أفراد

وكذلك طبقاً لمقدار التوجيه والعناية التي يعطيها المعلم باعتباره مصدر المعرفة الوحيدة لديهم ولذا فإن المعلم يجب أن يعلم جيداً أنه يتعلم بجانب المتعلمين في الموقف التعليمي الواحد باعتبار أن عملية التدريس والتعليم هي عملية ذات اتجاهين:

## 2. طرق التدريس المستخدمة Methods of Teaching:

حيث أن طرق التدريس هي اكثر عناصر المنهج تحقيقاً للأهداف لأنها التي تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية والتي تحدد الأساليب الواجب اتباعها والوسائل الواجب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها وتشتمل طرق التدريس على:

- المحاضرات النظرية
- حلقات المناقشة
- الدروس العملية
- الندوات العلمية
- الأنشطة

### أ. المحاضرات النظرية Lecture:

حيث يقوم المعلم فيها بإلقاء المعلومات على الطلاب ولنجاح ذلك يتم اتباع ما يلي:

- تحديد كم المعلومات التي سوف يقوم بعرضها.
- تنظيم هذه المعلومات في صورة فقرات متتالية ومتدرجة وفقاً للتنظيم المنطقي للمادة.
- يقوم المعلم بشرح وتفسير كل فقرة وفقاً لدرجة صعوبتها.
- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية هنا على أضيق نطاق وتتمثل هذه الوسائل باستخدام السبورة، في عرض صورة أو بعض النماذج معتمداً اعتماداً كبيراً على التعبير اللفظي.
- يقوم المعلم أحياناً بإلقاء بعض الأسئلة مع شرح كل فقرة في نهاية الدرس ليتأكد من مدى استيعاب الطلاب.

وتتضح في هذا المقام إيجابيات وسلبيات المحاضرة في أن المعلم هو الذي يقوم بعملية التدريس كاملة ويتحمل العبء في تنظيم المعلومات وشرحها وتحليلها أما الطلاب فهم يقومون بدور المستمع لما يلقيه عليهم المعلم ثم يقومون بعد ذلك باستذكار

هذه المعلومات في أوقات متباعدة بغرض فهمها أو حفظها وفقاً لنوعية الامتحان الذي يؤدونه في هذه المادة.

**ب. حلقات المناقشة Tutorial Classes:**

ويتم فيها مناقشة الموضوعات الدراسية بطريقة أكثر واقعية متطرقة إلى استخدام المعلومات في التطبيقات الأكثر تعقيداً كما يقوم المعلم بمجموعة من الخطوات تتمثل:

- تقسيم الدرس إلى عدة أجزاء ثم يتبعها بإعداد مجموعة من الأسئلة حول كل جزء.
- يقوم المعلم بإلقاء بعض الأسئلة على الطلاب ويطلب منهم الإجابة عليها بحيث تؤدي إجابات الطلاب إلى التوصل للمعلومات المطلوبة.
- يقوم المعلم بفتح باب الحوار والمناقشة حول موضوع من الموضوعات بحيث يقود الطلاب للتوصل إلى المعلومات المطلوبة.

وتتركز إيجابيات وسلبيات حلقة المناقشة فيما يلي:

- تشرك الطالب في عملية التعلم وتتيح أمامه الفرص لكي يكون إيجابياً وبالتالي فإن المعلومات والمفاهيم التي يتوصل إليها تكون واضحة في ذهنه وتبقى في ذاكرته مدة أطول ويكون استيعابه لها أفضل.
- تتيح للمعلم القيام بدوره التربوي على النحو الأفضل بدلاً من أن يقوم بتلقين المعلومات للطلاب.
- تحبب الطلاب في الدراسة وتجعلهم يقبلون عليها بمزيد من الواقعية والنشاط.
- تسهم في إكساب الطلاب العديد من المهارات كما أنها تساعد في تنمية قدراتهم وبالتالي فإنها تعمل على تحقيق العديد من الأهداف التربوية.

أما المأخذ الذي يؤخذ على هذه الطريقة أنه لا يتيح الفرصة أمام الطلاب لاكتساب قدر كبير من المعرفة مثل الطريقة الإلقائية، ويمكن الرد على ذلك بأن الهدف ليس اكتساب اكبر قدر من المعلومات وإنما الهدف هو اكتساب المتعلم لمعلومات يستفيد منها ويستوعبها جيداً ويحس بأهميتها.

**ج. الدروس العملية Practical Classes:**

حيث تطبق المعلومات النظرية بطريقة عملية وذلك يحقق بعداً أعمق من فهم المعلومة واكتساب المهارات المختلفة وتحقيق بعض الأهداف الوجدانية.

**د. الندوات العلمية Seminars:**

وهي تحقق الترابط والتكامل بين الأقسام العلمية المختلفة وكذلك الأهداف الأكثر شمولية من العملية التعليمية ويتحقق أيضاً التعليم الذاتي كهدف في حد ذاته.

وتختلف الندوات العلمية باختلاف أهدافها وتحديداً تخصص لموضوع بذاته معد مسبقاً وتكتمل الفائدة فيها بما يبذله المعلم من جهد في إعداد الموضوع وكذلك المتعلم إذا كان قد مهد له من قبل بالموضوع ويمكن أن تكتمل الفائدة فيما يلي:

- سعة اطلاع المعلم.
- إيجابية المتعلم وقراءاته المتعددة.
- إيمان المعلم بقدرة المتعلمين ومشاركتهم الإيجابية.
- تساعد على تنمية القيم والاتجاهات والمستويات العليا في الجانب المعرفي.
- تساعد على اكتساب مهارات الاتصال والاستماع وإدارة الحوار.
- تمكن المعلم من الإدراك الأكثر لمدى انتباه المتعلم وتقبله أو عدم تقبله لموضوع الندوة.
- وسيلة مثلى في تعليم الأعداد الكثيرة.

**الأنشطة Activities:** للأنشطة دور هام في العملية التعليمية لأنها تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية حيث إن حجم النشاط ونوعيته وأهدافه يحدد بدرجة كبيرة نوعية المنهج المتبع.

وتتمثل إيجابيات الأنشطة فيما يلي:

- إكساب الطلاب كماً من المهارات في مجالات مختلفة.
- إكساب الطلاب مجموعة من العادات والاتجاهات الإيجابية.
- تنمية القدرة على التفكير عن طريق الأنشطة التي يقوم بها الطلاب لحل مشكلات مرتبطة بحياتهم.
- تنمية القدرة على العمل الجماعي والتعاوني والتخطيط والابتكار.

- تسهم في اكتساب المعلومات والمفاهيم بطريقة أعمق.

## 3. أدوات التعلم Tools:

عملية التعلم تصنف تربوياً على أنها عملية اتصال إيجابي بين عنصرين متكافئين وظيفياً ومعرفياً وهما المعلم والمتعلم الأمر الذي يجعل من وسيلة التعليم وسيلة التواصل والاستيعاب المعرفي وتشمل الأدوات:

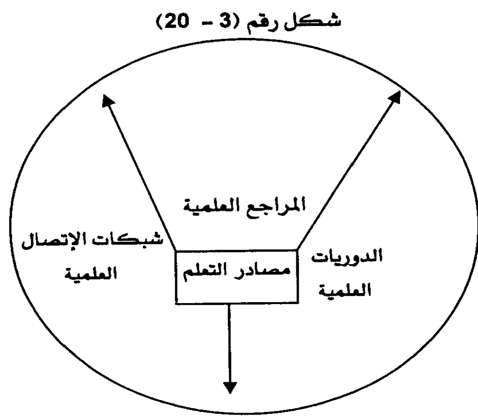
- المكان المناسب من فصول دراسية وقاعات لعقد حلقات المناقشة ومعامل مجهزة.
- الأجهزة العلمية والعملية المختلفة التي تستخدم في التطبيقات العملية للمعلومات النظرية.
- الأجهزة البصرية والسمعية التي تساعد على فهم المعلومات مثل أشرطة الفيديو.
- أجهزة الكمبيوتر التي توفر الوقت والجهد في العملية التعليمية.
- ملصقات الحائط التي تساعد على التكرار اللاشعوري للمعلومات.

## 4. مصادر التعلم:

يشير الشكل التالي إلى مصادر التعلم التي تلزم الباحث في تخطيط المناهج:

ومن المفيد عرض بعض المواد والأدوات التي يمكن توظيفها في الأغراض التعليمية وتشمل:

شكل رقم (3 - 20)



ـ المواد المطبوعة **Printed Materials**: تشمل الكتب والمراجع والمذكرات العلمية واللوحات والملصقات والموسوعات والدوريات والنشرات.

ـ المواد غير المطبوعة **Non-Printed Materials**: هي المواد التي تحتاج أجهزة لعرضها مثل الشرائح والشفافيات والأقلام الثابتة والأفلام المتحركة وبرامج الفيديو والتسجيلات الصوتية وبرامج الكمبيوتر.

ـ المجسمات **Models**: تشمل النماذج ثلاثية الأبعاد بأنواعها المختلفة والعينات والأشياء الحقيقية.

ـ مواد لوحات العرض **Display Boards**: تشمل المواد التي تعرض على اللوحات المغناطيسية والوبرية والمثقبة والبلاستيكية واللوحات المتحركة والسبورات بأنواعها الطباشيرية والإلكترونية والناسخة.

ـ المواقف الممثلة **Simulated Situation**: تشمل أساليب المحاكاة وعروض البيان العملي والتمثيلي والمسرحيات والألعاب التعليمية.

ـ مواقف التفاعل الإنساني **Human Inter Actions**: تشمل المواقف التي يوجد فيها المعلم والخبير والموجه ... الخ.

ـ الوسائل المتعددة **Multimedia**: يرتبط استخدامها بالكمبيوتر أو أي وسيلة إلكترونية حيث يتم مزج مجموعة من العناصر معاً لخدمة موقف واحد، وتتكامل في الوقت نفسه معاً لخدمة موقف واحد وتتكامل في الوقت نفسه مع بعضها بعضاً ويتيح استخدامها إمكانية تفاعل المتعلم مع المادة المتعلمة وتشمل عروض الوسائل المتعددة:

| | |
|---|---|
| النصوص المكتوبة Texts | الصور المتحركة Motion Pictures |
| الصور الثابتة Still Pictures | الصوت Sound |
| المؤثرات الموسيقية Sound Effects | الرسوم المتحركة Animation |
| الرسوم الخطية Graphics | |

## المساعدات التعليمية Teaching Aids:

وهي مجموعة من الوسائل التعليمية التي تدخل في إطار مصادر التعلم وكذلك في إطار طرق التدريس واستخدام أدوات التعلم بالتكنولوجيا الحديثة وتعد هذه الوسائل واقع الممارسات الفعلية كما أفرزته المدخلات الرئيسية لتطوير المناهج ومنها:

- طريقة تمثيل الأدوار
- طريقة التعلم بالمحاكاة
- التعليم بالمراسلة
- التعليم بواسطة الدوائر التلفزيونية
- التعليم بالأقمار الصناعية
- التدريس بالمسرحية
- التدريس باللعب
- التدريس بالنماذج والرسوم المتحركة
- الورشة الدراسية أو المستقبل التربوي

وتتفق جميع الوسائل في أهمية استخدام التكنولوجيا والمعرفة المتطورة في العملية التعليمية والمساعدات التعليمية حيث يوفر ذلك ما يلي:

- الاستجابة الواقعية
- إثارة الاهتمام
- توفير الوقت
- استمرار الفكر
- مواجهة الأعداد الكبرى للدارسين
- مخاطبة اكثر من حاسة
- التغلب على الفروق الفردية.

إذن استخدام التكنولوجيا في البرامج التعليمية لها تأثير مباشر فيما يلي:

- تحديد وصياغة الأهداف بشكل جيد
- تنظيم وترتيب الأهداف بشكل متصل
- تحديد المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف

- ترجمة الأهداف لمهام تعليمية
- تنظيم المهام في مهارات تعليمية

## السلبيات التي تحد من فاعلية تأثير عملية التدريس والتعليم:

تعتبر العقيدة الاجتماعية ونقصد بها هنا القيم والعادات والتقاليد والأساليب الدارجة للتعليم هي المصدر الوحيد لتشكيل العقبات التي يمكن أن تعترض مصممي المناهج أثناء عملية التطوير لما لها من تأثير بالغ في صياغة فكر القائمين على التطوير وتتمثل فيما يلي:

- كفاءة المعلمين وقدراتهم التدريسية واتجاهاتهم ومستوى إعدادهم وتدريبهم.
- اتجاهات الطلاب نحو المادة ونحو القائمين على تدريسها.
- تكلفة المواد التعليمية ومدى توافرها.
- مدى ملائمة المكان "قاعة الدرس – المعلم – الورشة".
- عدم وضوح أهداف تدريس المادة.
- التأثير المعاكس لنظم الامتحانات التقليدية.
- عدم وجود دراسات وأبحاث كافية عن عملية التدريس والتعلم.
- الموروثات الثقافية والاجتماعية ذات التأثير السلبي.
- التصور الشائع بأن المعلم هو المصدر الأساسي للمعرفة ومن ثم فإنه هو الناقل الأساسي للمعلومات وذلك يحد بصورة كبيرة من نشاط المتعلم ومن قدرته على المشاركة في عملية التدريس والتعلم بشكل إيجابي.

# الفصل الرابع

# تقويـم المناهـج



# الفصل الرابع
# تقويـم المنا هـج
## Curriculum Evaluation

### تمهيد:

لعل القليل من التربويين ينـاقش ويجـادل حـول أهميـة تقـويم المنهـاج، وعلـى فـرض قيامهم بذلك فإن الغالبية المطلقة من العامة يتحدى ويعترض على أهمية التقـويم لـصحة التعليم وبرامجه، وفي السنين الأربعين المنصرمة كـان هنـاك العديد مـن أنشطة المنهاج على الصعيد الدولي والمحلي، وقد تزامن مع ذلك الطلب أن يتم تحديد هـذه الأنشطة. وقد طالبت المؤسسات الداعمة والمستهلكون بدليل مادي يدعم فاعلية بـرامج التقـويم، المحتوى، الوسائل، وأساليب التدريس المستخدمة في العملية التربوية كما أنهم طالبوا كذلك بمعرفة كلفة هـذه البرامج ومدى فاعليتها. بالإضافة لما تقدم فهم يرغبون بالحصول على تقويم لما يحدث في كل مرحلة مدرسية كانت أم حتى على مستوى مقاطعة. ويمكن إضافة أن العوام يتمنّون معرفة نوعية التعليم الموجودة على المستوى المحلي والوطني مقارنة بالعالم الآخر.

ولعل الطلب المزعوم فيما تقدم يعود إلى الملاحظة الجديدة منهم فيما يتعلق بأهمية التعليم في إبراز دور المدرسة وإظهار قيمتها، وكما هو معروف فإن هذه القيمة تتطلب من التربويين القيام بتقويم فاعل يبنى على فهم عميق لطبيعة وهدف التقويم.

### طبيعة وهدف التقويم:

بدايةً فإن وضع تعريف بسيط لهذا المفهوم قد يكون مضللاً. فالتقويم عملية طبيعية يقوم بها الناس لجمع معلومات تمكنهم من أن يقرروا قبول أو تغيير أو حذف شيء من المنهاج بشكل عام أو الكتاب المدرسي بشكل خاص. وفي مرحلة التقويم ينصب الاهتمام على تحديد القيم المتصلة بموضوع ما كما يتم من خلاله الحصول على معلومات يمكن استخدامها لمعرفة نتائج تستحق الاعتبار. بالإضافة لما تقدم فإنه يتم من خلاله مقارنة ما حدث من نواتج تعليمية مع ما يُتَوقع حصوله. وبالنسبة للمنهاج، فإن التقويم يركز على اكتشاف ما إذا كان المنهاج كما هو مصمم ومطور ومطبق قد

أنتج أو يمكن له إنتاج النتائج المطلوبة أم لا والتقويم بطبيعة الحال يسعى لتحديد مواطن القوة والضعف في المنهاج قبل تطبيقه وكذلك مدى فاعليته لتطبيق عناصر المنهاج بعد تطبيقه.

ويرجع الهدف من جمع هذه المعلومات للسماح بمراجعة، ومقارنة، والمحافظة على، أو رفض ما هو موجود من برامج. والتقويم يخول القائمين عليه بعمل قرارات واستخلاص نتائج تدعم قراراتهم الخاصة بشؤون المنهاج، وعلى العموم يمكن القول أن الدراسات التي تهتم بالتقويم لا تهدف جميعها لضمان معلومات ومقاضاة اتجاه نجاح الطلبة في برنامج معين، وفي العادة فإن جهود التقويم تركز على التعليم أثناء الخدمة وبالتحديد التطور المهني لدى المعلمين، وأحياناً فإنها تهتم بكيفية الاتصال بين المعلمين والمجتمع.

## أسئلة التقويم:

يشير هاري تالماغ (Harriet Talmage) إلى أن سوء الفهم الحاصل بالتقويم ونتائجه ناتج عن عدم فهم البعض لما يمكن وما لا يمكن للتقويم أن يقدمه لهم. ربما أن هناك أسئلة غير مناسبة متعلقة بالتقويم. وقد قام هاري بمناقشة خمسة أنواع من الأسئلة التقويمية الخاصة بالمناهج. وطريقة الفرد في التقويم هنا تعتمد على نوع السؤال أو الأسئلة التي تمرّر.

### سؤال القيمة الجوهرية:

وهذا السؤال يعنون لجودة ومناسبة المنهاج. وهو يتعامل مع المنهاج كما هو مخطط له وكما هو مطبق فعلاً. وبشكل عام إذا كانت المدرسة تتعامل مع منهاج فنون اللغة فإنه يمكن طرح تساؤل حول ما إذا كان المنهاج يتعامل مع التفكير الأفضل لما هو موجود حول مفردات المنهاج وترتيب المنهاج وتقديمه. وبالرغم مما سبق فإن طرح أسئلة من مثل هذا النوع ليس أمراً سهلاً لأنه يشمل قضايا نفسية وفلسفية من حيث الخلفية وهذا يشمل التفكير الناقد، أو التحضير للتوظيف.

والقيمة الجوهرية أمر صعب بطبيعة الحال لأن هناك قضايا مدرسية لم يتم تشكيلها بعناية. كالمبادئ التي قد يختلف فيها العلماء وتختلف فيها وجهات النظر.

## سؤال القيمة الخاص بالوسيلة:

ويتلخص بالسؤال التالي: مع ماذا يتناسب المنهاج ومن هو جمهورك؟ والتربويون يتعاملون مع الشق الأول من السؤال بمحاولة ربط المنهاج مع الأهداف المخطط لها في البرامج المعدة لهذا المنهاج والتي تنبثق من أساسيات المنهاج.

أما الشق الآخر فهو يبين ما إذا كان ما هو مخطط له من المنهاج قد نفذ ولأي مدى وبوساطة أي التلاميذ بالإضافة لذلك فالسؤال هنا يهتم بالتوجه الفلسفي للمنهاج وكيفية الحفاظ عليه وإذا كان مطورو المنهاج يتساءلون عما إذا كانت المحددات الخاصة بالمنهاج تستطيع أن تكون أدوات فاعلة في التوجيه الإنساني فالإجابة نعم. والسلوكيون في الجانب الآخر قد يسألون هل التلميذ يحتفظ بنفس السلوك على المستوى الملائم من المهارة؟

والجمهور حتى يقوّم يجب تعريفه بشكل محدد وهو ما يختص بالقسم الثاني من السؤال المتقدم. فقد لا يكون المنهاج المخطط له ذا قيمة لجميع الطلبة. والجهود القائمة على التقويم تستوجب إيجاد نوع الطلبة الذين يستفيدون بشكل أكبر من هذا المنهاج.

## سؤال القيمة المقارنة:

وهو موجه لهؤلاء الذين يواجهون البرامج الجديدة من حيث صلاحيتها وكونها أفضل من تلك التي حلت محلها. وفي العادة فالبرامج الجديدة وجدت لأن الناس يشعرون أن المنهاج الموجود غير كاف. وعندما نتعامل مع سؤال القيمة المقارنة يقع الناس في مسألة المقارنات بين أنواع مختلفة من البرامج ذات الأهداف المختلفة. هل البرنامج ذي التركيز على المهارات التدريبية أفضل من البرنامج ذا التركيز بشكل مبدئي على موضوعات خاصة حول العالم. بالتأكيد فإن كلا النوعين السابقين مختلفين. ويبقى أن من هو الأفضل سؤال يحكمه قيم الناس الذين هم تربويون. ويتوجب على التربويين أن يعتبروا هذا السؤال (القيمة المقارنة) باعتبار أن ذلك أكثر من مفهوم تحصيل الطلبة. والحاجة لمقارنة هذين البرنامجين يسهل التدريس، والتكلفة، ... الخ.

## سؤال القيمة المثالية:

عندما نتعامل مع مفهوم التقويم فالاهتمام لا ينصب فقط على تحقق ما هو مخطط مسبقاً، بل الاهتمام بمواقف تتوفر فيها معلومات تساعد التربويين لتقرير ما إذا

كان البرنامج أفضل ما يكون. كما أن الاهتمام يكون منصباً على جعل هذه البرامج أفضل لرفع سوية تحصيل الطلبة. والتربويون يجب أن يسألوا أنفسهم كيف يقيمون المحتوى، والوسائل، والأساليب مما يجعل الطالب يحصل على أفضل فوائد من تجربة هذه البرامج.

**سؤال تقرير القيمة:**

إذا طرحت الأسئلة الأربعة السابقة فإنه يترتب عليها قرارات نوعية. والمقيمون وصناع القرار لا بد أن يملكوا الدليل الموثق الذي يخولهم لتحديد البرنامج الجديد لأن القرارات المتخذة لها تأثير وتتابع. وسؤال القيمة يجعل مقيمي المناهج مهتمين أكثر بما يتعلق بحاجات المدرسة من هذه المناهج.

## تعريفات التقويم:

الأسئلة التي قدمت في الجزء السابق تقول إن التقويم: هو إجراءات أو مجموعة من الإجراءات التي يقوّم من خلالها المقومون والتي من أجلها يتخذون قرارات وكما هو الحال في مفاهيم التربية الأخرى لا يوجد تعريف أو معنى موحد ودقيق للتقويم.

- **ورثن وساندرز (Worthen & Sanders)**: عرفا التقويم بأنه تحديد النوعية أو التحديد الرسمي للنوعية أو تحديد الفاعلية أو قيمة البرنامج أو المنتج أو الإجراءات أو الأهداف أو المنهاج. فالتقويم يشمل الاستفسار وطرق إصدار الأحكام وتحديد معايير ضبط الحكم على النوعية وتقرير ما إذا كانت المعايير مرتبطة أم لا إضافة إلى جمع المعلومات ذات العلاقة وتطبيق المعايير لتحديد النوعية.
- **بروس تكمن (Bruce Tuckman)**: عرف التقويم بأنه تحديد ما إذا كان البرنامج يحقق أهدافه سواء أكانت مطابقة للمدخلات التعليمية المقصودة أو هي وصف للمخرجات.
- **رونلد دول (Ronald Doll)**: عرف التقويم بأنه عملية واسعة وجهود مستمرة للاستفسار عن مطابقة المحتوى والإجراءات للأهداف المحددة.

**دانيل (Daniel Stufflebean)**: عرف التقويم بأنه إجراءات الجمع والتمحيص وتزويد المعلومات المفيدة للحكم على القرارات البديلة.

## الفرق بين البحث والتقويم:

**ستيك ودني (Stake & Denny)**: قالا إن الفرق هو في التعامل في التعميمات والتطبيقات في أغلب الأحيان والخطوات المتخذة من قبل الباحث للحصول على التعميمات تميل لجعل استفساراته مصطنعة وغير مرتبطة من وجهة نظر الممارس فالمقوم يضحي بالفرصة من أجل الاستمالة والضبط لكنه يكسب قرباً إلى الوضع القائم. فالباحث في الأساس معني أو مهتم بتقدم العلم أو المعرفة أما المقوّم فيرغب أساساً بجمع المعلومات من أجل إصدار أحكام للظاهرة التي قوّمت. وحتى هذه تحتاج إلى التأهيل خصوصاً وأن الكثير من المربين منشغلون في أعمال بحثية والتي تكون فيها المتغيرات متأثرة فالبرامج الجديدة. لذلك حتى نطور البرنامج في السؤال أكثر من الحصول على نتائج يمكن تعميمها. وما يعزز هذه المناقشة هو ماهية التقويم كعملية تحليل ناقد وهذا بطريقة ما يرتبط بالتقويم كاستفسار مضبوط لإصدار أحكام.

التقويم وكما تشدد نظرية النقد التي تؤكد أن أكثر نماذج التقويم المتقدمة في هذا العصر بشكل عام تتجاهل المفاهيم المركزية لكلمة التقويم. والعديد من النماذج التي نوقشت في هذا الفصل تشترك ببعض العناصر وتظهر على أنها قيمة حرة. وهذا موضوعي وهو ما يريده بعض المقومين وتحديد ما إذا كانت القيم سواء ضمنياً أو صراحة والتي ذكرت في البرنامج أنها قد تحققت. هل للبرنامج معنى؟ هل المنهاج ذو قيمة من منظور أن الأهداف قد تحققت؟ لا يوجد محلولة للحكم على أهمية الأهداف بذاتها أو الأهداف الاجتماعية والتي توظف أو تطبق في المدرسة أو المجتمع.

**كينث وجني (Keneth & Jeannie)**: توسعوا في هذا المفهوم وهو التقويم كاستفسار ناقد قالوا بأننا يجب أن نستفسر عن القيم التي نحملها. فالأوضاع التي نحب أو نمدح والأفعال التي نمارسها.

العديد من نماذج التقويم الحالية تبدو وكأنها فشلت في توظيف (ما هو جيد أو توضيح ما هو جيد في إجراءات التقويم) فالكثير من المقومين أبقوا على ذلك رغم أن أهمية القيم لا يمكن أن نتجاهلها يمكن اعتبار القيم ضمن سياق محدد. نحكم ما إذا كان البرنامج حقق أهدافه وما إذا كان المسؤولون عن المناهج قد حققوا القيم، ثم

بعد ذلك نقيم ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت. وعليه فإن المقوم يدخل عملية التقويم كشخص محايد رغم أنه قد يكون هناك استفسارات ومناقشات على أن الاستفسارات حرة ولا يمكن أن يكون التقويم حر أي لا يكون فيه تحيز، فبعض المربين يخلطوا بين القياس والتقويم.

- **فرد (Fred):** عرف القياس على أنه واجب الأرقام للأهداف أو للأحداث للاعتماد على قواعد، قال بأن الأرقام (رموز 1، 2، 3، ...) وهي ليس لها معنى كمي إلا إذا ما أراد شخص إعطائها تلك القيمة.

ويستخدم الناس الرموز حتى يعلموا أو يعطوا دلالة رقمية، ويجب أن نحدد معنى القيمة أو الأرقام، مثال: تقويم بدرجة (70) يعني لا شيء إلا إذا حددنا معناها النجاح أو أداء متميز. فالقياس لا شيء بل وصف معين باستخدام الأرقام.

**مثال:** أستاذ الرياضة يستخدم القياس حتى يرى كم ضغطة يستخدموا بينما أستاذ القراءة قد يسجل كم عدد صفحات القراءة في الساعة في الصف.

القياس يساعد المربين على تسجيل درجات تحقيق مهارات محددة.

**مناهج التقويم Approaches to Evaluation :**

التقويم حقيقة عبارة عن نشاط (فعالية) منهجية Methodological غير محدد المحتوى. وبالأساس فإن التقويم يتألف من عملية جمع وربط المعلومات ذات العلاقة بمجموعة من الأهداف ومستويات التقدير لكي تتيح للفرد أو الأفراد لإصدار حكم على القيمة. وعند تحديد القيمة لخطة منهاج ما، فعلى التربويين (المربيين) أن يتساءلوا في النهاية ما إذا كانت (النواتج) المتوقع الحصول عليها تساوي التكلفة المحتملة لتقديمها. إن طريقة الأفراد في معالجة المعلومات تتأثر بوضعياتهم الفلسفية والنفسية إذا كانوا من السلوكيين فإنهم يرغبون بتوضيح وحدات (كينونات) محددة من المنهاج والتعليم ويرغبون أيضاً بوجود أهداف محددة وواضحة الصياغة لكي يستطيعوا سن إجراءات لتزودهم بمؤشرات دقيقة عن طلبهم فيما إذا تحصلوا على النتائج المقصودة للبرنامج أما إذا كانوا إنسانيين سيكون اهتمامهم أكثر في تحديد فيما إذا كانت المواقف المخططة قد مكنت الطلاب من تحسين مفهوم الذات. وقد لا يعيرون انتباهاً

كبيراً لإنجازات الطلبة الخاصة الموضحة باختبارات موضعية خاصة. على العموم فإن التقويم ينتج قرارات في واحد من المجالات الثلاثة التالية:

- قرارات بشأن تحسين المساق.
- قرارات بشأن الأفراد – المعلمون والطلبة.
- قرارات حول تنظيم إداري.

## المنحى العلمي والإنساني للتقويم :

## Scientific and Humanistic Approaches to Evaluation:

إن المؤيدين للمنحى (المنهج) العلمي في التقويم يفضلون التجارب الموضوعية أو السريرية بينما المؤيدون للمنحى الإنساني يعتبرون التجارب مضللة لقد قدم كورنباخ (الشخص العلمي) على أنه مؤمن بالتجربة الحقيقية وهي تلك التي تركز على النتيجة أو الأثر وتجسد ثلاث إجراءات:

- وجود شرطين أو اكثر أحدهما على الأقل لتدخل مقصود.
- تحدد الأشخاص أو المؤسسات حسب شروط بحيث تتكون مجموعات متكافئة.
- يتم تقييم جميع المشتركين بنفس مقاييس النتيجة.

أما الذين ينظرون إلى التقويم من ناحية إنسانية أو طبيعية فإنهم يحللون المعلومات المتجهة لديهم بطريقة تختلف اختلافاً ملحوظاً عن المنحى العلمي في التقويم.

إن المعلومات المتجهة نتيجة لبحث طبيعي تكون نوعية (كيفية) أكثر من كونها كمية بحيث يعتمد المقيم كثيراً على الانطباعات مم تم ملاحظته.

أما اليوم فإن قضية منهج التقويم باتت غير واضحة وكما يؤكد (ايرنست هاوس) فإن التقويم قد انتقل من التصورات (المفاهيم) الفردية (الأحادية) إلى المفاهيم أو التصورات الجمعية المتعددة والمعايير المتعددة والجماهير المتعددة.

إن المقيمين والذين اعتبروا التقويم سابقاً تقويماً كمياً كأساس يدركون الآن أن أساليب التقويم الكيفي هي فعلاً وسائل مناسبة لمعالجة المعلومات وبدلاً من أن ينظروا إلى هذين المنهجين على أنهما متعارضان فإنهم يؤيدون بشكل متزايد استخدام وسائل مختلطة لجميع المعلومات. ويبدو أن استخدام الوسائل المتعددة هي النصيحة

المتبعة اليوم ولكن ما زال يعتبر مستخدم أساليب الكمية والكيفية في معالجة المعلومات بطريقتين مختلفتين في النظر إلى العالم أن هؤلاء الأفراد يمتلكون معاني مخالفة للواقع، المؤيدون بشدة للأسلوب الكمي فإنهم إيجابيون في توجههم للعالم، أما الذين يفضلون الأساليب الكمية ربما يكونوا بعد إيجابيون ووفقاً لهاوس فإن معظم المقيمين لن يضعوا أنفسهم في أيمن المعسكرين ولكنهم يتعلقون بالحقيقة التي تقول أن المنهج الكمي والكيفي متكاملان – أي يكمل أحدهما الآخر. إن معظم المقيمين ما زالوا يعتبرون أنفسهم يفضلون منهجاً دون آخر وهناك عدة طرق مختلفة للتعرف على مناهج التقويم غير المنهج الكمي والكيفي أو العلمي والإنساني. يمكن أن يصنف التقويم على أنه نفعي أو حدسي يرتبط النفعي بالمنهج العلمي والحدسي بالمنهج الإنساني.

ينطلق المنهج النفعي من فرضية أن الخير الأكبر هو الذي سوف ينفع عدد أكبر من الأفراد هذا المنهج من التقويم ينظر إلى مجموعات كبيرة مثل مدرسة بأكملها ويكون التركيز هنا على الأداءات الكلية للمجموعة ونحكم على فعالية البرنامج بما يؤثره في مجتمع المدرسة الكبير أما تلك البرامج التي تسمح لأعداد كبيرة من الطلبة من تحقيق الأهداف فهي ذات قيمة ومناسبة لأن تستمر، أما التقويم الحدسي فإن الذين يتخذونه طريق لهم فإنهم مهتمون بجمع المعلومات لكي يصدروا حكماً على أثر البرنامج على كل فرد. وبما أن التركيز على الأفراد أو مجموعات الأفراد الصغيرة فإنه لا يوجد معيار واحد مناسب وإنما تستخدم معايير عديدة لإصدار حكم على مدى فعالية البرنامج.

إن كل فرد يعتبر القاضي الأمثل للحكم على البرنامج وليس مقيماً من الخارج وإن كل الذين يؤثر عليهم البرنامج يمكنهم أن يصدروا حكماً حول البرنامج وتعد آراءهم مهمة أكثر من التحليل السريري للبرنامج.

### Intrinsic and Pay - off Evaluation

إضافة إلى نظرتنا للتقويم على أنه علمي نفعي كمي وإنساني كيفي حدسي يمكن النظر إليه على أنه صميمي Intrinsic أو Pay off يستطيع المقيمون أن يدرسوا خطة المنهاج بشكل مفصل أو أن يدرسوا آثار نتائج المنهج بعد أن يقدم للطلبة. يسمي

مايكل سكريفن النوع الأول الصميمي Intrinsic إن المعايير (المحكمات) لهذا التقويم لا تصاغ دائماً بشكل إجرائي. يحاول المقيمون فقط الإجابة عن السؤال – كم هو جيداً للمنهاج، إن المعايير المستخدمة في هذا النوع ذات صلة بالمنهاج نفسه – ولكي نقوم المنهاج بطريقة صميمية (جوهرية) يدرس المقيمون المحتوى المحدد وطريقة تسلسله ودقته وأنماط الخبرات المقترحة للتعامل مع المحتوى. وربما يفترضوا أن خطة المنهاج التي تحتوي على محتوى دقيق وأساس ثابت من التنظيم فإنها ستكون فعالة في إثارة التعلم لدى طالب ما. ومتى تم تقييم القيمة الأساسية للمنهاج فإن نتائجها يجب اختبارها عند تقديمها للطلبة هذا النوع من التقويم يسميه سكريفن Pay off وغالباً تحدد النواتج إجرائياً. يستطيع المقومين أن يدرسوا النتائج ليس فقط على الطلبة بل وعلى المدرسين وأولياء الأمور وربما على الإداريين وقد يتضمن هذا النوع من التقويم إصدار أحكاماً فيما يتعلق بالاختلافات بين الاختبارات القبلية والبعدية وبين اختبارات المجموعة الضابطة والتجريبية من خلال معيار أو أكثر من معيار يحظى تقويم Pay off باهتمام معظم التربويين ويعتبره المدافعين عنه بأنه مهم لأنه يزود المعلومات التي تسمح لهم بتحديد نتائج المنهج أو المسار على التعلم.

## أنواع التقويم:

- **التقويم التكويني** Formation : ويسمى أحياناً التقويم البنائي ويتم أثناء سير العملية التدريسية أو تنفيذ البرنامج التعليمي، فهذا النوع من التقويم يعطي تغذية راجعة للمعلم لمعرفة الصعوبات والأخطاء ونقاط الضعف في عملية التدريس بهدف معالجتها قبل المضي إلى مراحل متقدمة.
- **التقويم الختامي** Summative: ويتم هذا النوع في نهاية تنفيذ البرنامج أو عملية التدريس لموضوع دراسي واحد أو وحدة دراسية معينة أو سنة دراسية بهدف الحكم على مدى نجاح هذا البرنامج أو مدى تحقق الأهداف النهائية المتوخاة من عملية التدريس لدى المتعلمين.

## نماذج التقويم:

يتميز التقويم الرسمي (التربوي) بتاريخ طويل، فقد استخدمه قدماء الصين بل 2000 ق. م. عن طريق إجراء اختبار للمرشحين للخدمة المدنية واستخدمه المدرسين

الإغريق السابقين لإجراء اختبارات تقويم اللفظ أثناء تدريسهم. وسجل أول تقويم رسمي على نطاق واسع في الولايات المتحدة في الدراسة المقارنة لجوزفاراس التي استمرت بين عامي (1897 و 1898) وهي عبارة عن دراسة مقارنة لأداء 30000 طالب في الهجاء في نظام المدرسة المدني ولا يمكن تجاهل مساهمات ثورندايك في التقويم عام (1900) فقد كان ذرائعياً في جعل التربويين تقييم التغير الإنساني، وأخيراً الدراسة التي استمرت ثمان سنوات من (1933 – 1941) والتي اعتبرت نقطة تحول في التقويم التربوي وهي تمثل البدايات لعهد جديد في تقويم البرنامج (التعليمي).

لقد نظمت خطة التقويم في سبع خطوات متسلسلة:

- التركيز على الغايات والأهداف.
- تصنيف الأهداف.
- تعريف الأهداف سلوكياً.
- إيجاد أو خلق مواقف لإظهار الإنجازات.
- تطوير أو اختيار أدوات القياس.
- جمع معلومات عن أداء التلاميذ.
- مقارنة المعلومات بالأهداف.

**نموذج التقويم لمتفسل ومايكل ( Metfessel & Michael ):**

في نهاية الستينات من القرن العشرين قدم مايكل ومتفسل للمجتمع الأكاديمي نوعاً من النموذج الذي أعد في الدراسة التي استمرت ثماني سنوات يمثل هذا النموذج ثمان خطوات رئيسة في عملية التقويم يجب على المقومين أن:

- يشملوا أعضاء بطريقة مباشرة وغير مباشرة لمقارنة المجتمع التربوي بكليته (معلمون، أعضاء مؤسسات مهنية، طلاب ومواطنون غير أكاديميين).
- يطوروا نسق مترابط من الأهداف العريضة (العامة) والأهداف الخاصة وتنظيمهم في ترتيب هرمي من النتائج العامة إلى الخاصة.
- يترجموا الأهداف الخاصة المنتجة في الخطوة الثانية إلى شكل قابل للاتصال والتطبيق.
- إيجاد القياس اللازم لتوفير مقاييس معيارية من خلالها يستطيع

المقومين أن يكوّنوا استنتاجات فيما يتعلق بفاعلية البرنامج في ضوء الأهداف المعلنة.

- يجروا ملاحظات دورية خلال تطبيق وصيانة البرنامج باستخدام الاختبارات والحالات ومقاييس مناسبة أخرى.
- يحللوا المعلومات.
- يفسروا المعلومات من منطلق مستويات إحكامية وقيمية تعكس التوجه الفلسفي للمنهاج. النتائج التي توصلوا إليها ستمكن المهتمين بعملية التقويم للحكم على اتجاه نحو المتعلمين وتقدمهم في مجالات خاصة في التعليم (التربية) والفاعلية الإجمالية للبرنامج وأثره على جميع الأطراف المعنية.
- وعلى ضوء المعلومات المتجمعة يقدم توصيات تكون أساساً لتطبيق البرنامج أو لتعديل عناصر المنهاج والأهداف العريضة والخاصة والمحتوى والخبرات والمواد الدراسية، وفي ختام هذه الخطوة فإن العملية جاهزة للإعادة مرة أخرى.

**نموذج بدونوس للتقويم:**

هذا النموذج يربط التقويم مع نظرية إدارة الأنظمة ويتكون من أربع مكونات وخمس مراحل تقويم المكونات هي:

- تحديد مقاييس البرنامج.
- تحديد أداء البرنامج.
- مقارنة المعايير والمقاييس مع الأداء.
- تحديد الفروقات بين الأداء والمقياس.

معلومات الفروق تنقل لمتخذي القرار بدورهم يجب أن يتخذوا القرار في كل مرحلة تقويم خيارات القرار هي الانتقال إلى مرحلة جديدة، إعادة مرحلة سابقة، بدء البرنامج من جديد، تعديل الأداء أو المقياس أو إنهاء البرنامج. مهمة المقيم هي نقل المعلومات لمتخذ القرار وتقديم اقتراحات حول الأعمال التصميمية عند وجود فروق فإن متخذ القرار هو الشغل الأساسي في اتخاذ القرارات.

هناك خمس مراحل في هذا النموذج مبينة في شكل (1- 11) حيث أنه في كل المراحل يقارن أداء المنهاج مع مقاييسه (المنهاج أو البرنامج):

- **التصميم:** يتضمن مقارنة تصميم البرنامج مع معايير موصوفة يقارن ويفحص البرنامج لقياس سلامته الداخلية (مناسبة المكان، الطاقم، المواد، المصادر). وسلامته الخارجية (مقارنته مع برامج أخرى كاملة).. أي فروقات بين تصميم البرنامج ومعايير التصميم تورد إلى متخذ القرار الذي يقدّر رفض، أو تعديل أو قبول البرنامج.
- **التراكيب:** عملية البرنامج الفعلية تقارن مع معايير التركيب، تقيم خصائص البرنامج بما في ذلك المنشآت ووسائل الإعلام، الطرق، الطلاب، القدرات، ومؤهلات الطاقة، والفروق تبلغ لمتخذ القرار لاتخاذ القرار اللازم.
- **العملية:** تقيم عمليات البرنامج المحددة بما في ذلك نشاطات الطلاب والطاقة، الوظائف والاتصالات، إذا كانت العمليات غير مناسبة يجب تبليغ متخذ القرار الذي بدوره يتخذ الإجراء اللازم.
- **المنتجات:** يقيم الأثر الكلي للبرنامج بالعلاقة مع الأهداف الأصلية، المنتج المقاس قد يكون ذا علاقة بالطلاب والطاقم أو بالمدرسة والمجتمع المعلومات الناتجة تفيد متخذ القرار لمعرفة قيمة البرنامج وإذا ما كان يجب أن يسخر، يعدل وينتهي.
- **الكلفة:** يجب مقارنة منتجات البرنامج مع منتجات برامج أخرى كما يجب أن يقيم من حيث الكلفة. وطريقة فائدة الكلفة غير موضحة بشكل كامل ومع ذلك فإننا يجب أن نسأل دائماً إذا ما كانت النتائج تستحق التكلفة هذا الواجب له إشارات اجتماعية، اقتصادية، وسياسية.

يدعي برونودس أن نموذجه هذا يستخدم تقويم البرامج المستمر في أي مرحلة من التخطيط وحتى التطبيق كما يجب أن يستخدم على مستوى المدرسة أو المقاطعة أو المستوى الإقليمي.

## نموذج ستيك:

### 1. نموذج ستيك لحدوث الطارئ:

يفرق روبرت ستيك في نقاشه بين التقويم الرسمي وغير الرسمي في حين يتعرف على أن التقويم التربوي يعتمد على الملاحظات المستمرة والأهداف المضمنة والحكم الذاتي إلا أنه يلاحظ أن المربين يسعون لتأسيس إجراءات تقويم رسمية أكثر، الإجراءات الرسمية موضوعية أكثر منها ذاتية وتهدف لإيجاد معلومات يقوم على أساسها الوصف والأحكام ذات العلاقة بالبرنامج المقيم.

يشير ستيك إلى أن أخصائيو التقويم يزيدون في تأكيدهم على توفير وصف موضوعي كامل وعلى توفير وجمع معلومات خاصة. يطلب ستيك من المقيمين جمع ومعالجة أنواع مكثفة أكثر من المعلومات وأن يأخذوا بعين الاعتبار الديناميكيات بين الأشخاص المشتركين في عملية المنهاج ولا يجب على المقيمين قياس الأدوار المختلفة التي يلعبها الناس ولكن أيضاً يجب أن يتأكدوا من السماح لهؤلاء بمشاركة اكبر في الحكم على البرامج يقول أيضاً ستيك أن هؤلاء المشتركين في تقويم المنهاج يجب أن يصدروا أحكام إلى جانب إيراد المعلومات وأنهم يجب أيضاً أن يتخذوا مواقع ومواقف حيال قيمة البرنامج. العديد من أخصائي التقويم يلاحظون أنهم مستعدون للسماح للمجتمع المحلي بإصدار الأحكام حول القيمة ويقبل ستيك فكرة أن إصدار الأحكام عملية صعبة لكنه يشير إلى أنه جزء من الدور المهني للمقيم.

يقول ستيك أيضاً أن المعلومات تصنف إلى ثلاث مجموعات هي:

1- السيرة الذاتية 2- الصفقات 3- المخرجات

السيرة الذاتية هي أي ظرف موجود قبل التدريس والتعليم والذي قد يؤثر في مخرجات هذه السيرة الذاتية تسمى أحياناً سلوكيات المدخل من قبل بعض المقيمين.

يلاحظ ستيك أن الصفقات تحدث بين الطلاب والمعلمين، الطلاب والطلاب، الطلاب وأشخاص المصادر، هذه الصفقات هي تفاعلات للطالب مع مواد منهاج معينة تتعامل مع توزيع وترتيب الوقت والزمن.

في طريقتنا هذه في التقويم فإننا مهتمون بالمخرجات التي تسمى أيضاً المنتجات، يجب أن يهتم المقيمون بهذه المخرجات بسبب أثر البرنامج على أفعال المدراء كما أنهم

يجب أن يأخذوا بعين الاعتبار المخرجات التي لا تظهر مباشرة بعد انتهاء البرنامج، وكما أنهم قد يهتمون بالآثار بعيدة المدى.

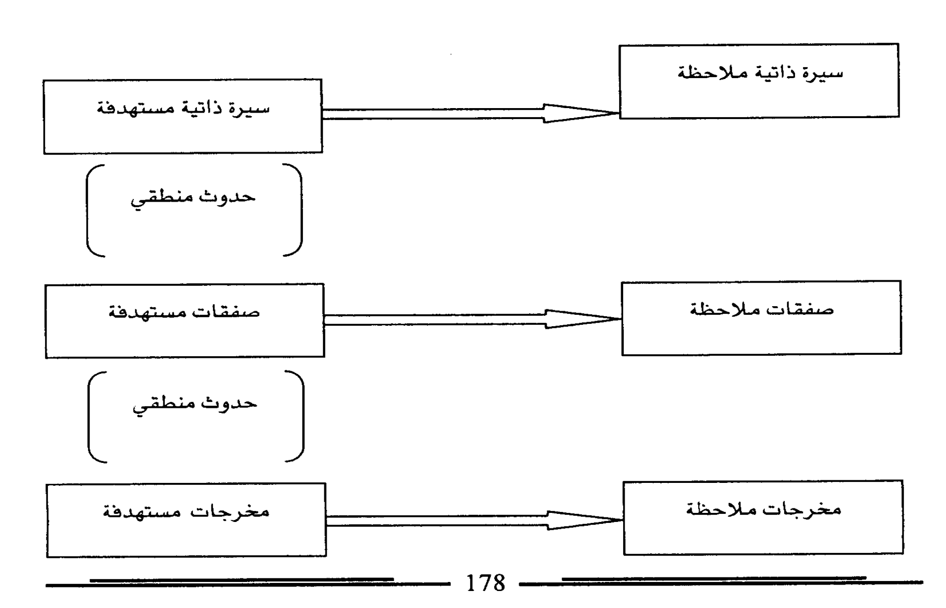
نموذج ستيك لتخطيط دراسة تقويم يوفر إطار عمل تنظيمي ويناقض أو يقارن ما تم تخطيطه مع ما حدث فعلاً، هذا النموذج يرتب ثلاثة أنواع من المعلومات في شبكة كما هو مبين في الشكل (11- 3).

التحدي الذي يواجهه المقيم هوالتعرف على الأمور الطارئة بين مصادر المعلومات هذه الأمور الطارئة هي علاقات بين متغيرات في ثلاث مجموعات:

1- السيرة الذاتية   2- الصفقات   3- المترجمات

يجب أن نبين أن المترجمات هي النتيجة للسيرة الذاتية والصفقات. وإذا أمكن أن نبين أن الصفقات مرتبطة بالسيرة الذاتية السابقة بالمثل فإن المخرجات يجب أن تكون نابعة من الصفقات. هذا النموذج يبين أن المقيم مهتم أيضاً بحدوث المخرجات المستهدفة وتلك الملاحظة في التعامل مع هذا الأمر فإن المقيم يسعى لمقارنة ما هو مستهدف بما هو ملاحظ وهل ما كان مستهدفاً حدث فعلاً.

**شكل رقم (4 - 1)**



**تقييم المحتوى:**

يتضمن تقييم المحتوى دراسة طبيعة البرنامج، والهدف هو تعريف البيئة المناسبة والرسوم التوضيحية التي تكون متعلقة بالبيئة التعليمية والتركيز على الاحتياجات التي لم تتم تلبيتها والفرص التي تم فقدانها إضافة إلى تشخيص الأسباب التي تكمن وراء عدم تلبية هذه الاحتياجات، وتقييم المحتوى في الواقع هو "تحليل الحالة" قراءة للواقع بحيث أن الأفراد يجدون أنفسهم كمقيمين للواقع في ضوء الأشياء التي يريدون عملها، فمرحلة التشخيص ليست نشاطاً لمرة واحدة وإنما تستمر لتجسيد الخطوط الرئيسية للمعلومات التي تكون مطلوبة لإتمام هذه العمليات.

**تقييم المدخلات:**

وهي المرحلة الثانية من هذا النموذج فلقد تم تصميمه للتزويد بالمعلومات والتأكيد على كيفية توحيد المصادر لتلبية أهداف هذا البرنامج.

إن مقيمي المدخلات يقومون بتقييم القدرات المدرسية على تنفيذ مهمات هذا التقييم فهم يقومون بتطبيق الاستراتيجيات المقترحة لتحقيق أهداف هذا البرنامج، ويقومون أيضاً بتعريف الوسائل التي من خلالها اختيار الاستراتيجيات والتي سوف يتم تضمينها في هذه المرحلة ربما تعتبر تصاميم لبعض هذه المفاهيم وكيفية مساهمتها في تحقيق هذه الأهداف والتي تكون متعلقة بالمصادر مثل الوقت، والميزانية وهنا نقوم بالتركيز على الأشياء الملموسة وكذلك النواحي التطبيقية.

إن هؤلاء المقيمين يتخصصون بمجالات من خطة المنهاج أو عناصر محددة من خطة المنهاج فهي تتعامل مع الأسئلة التالية: هل الأهداف التي تم وضعها ملائمة لأهداف المدرسة؟ هل تم وضع الأهداف بشكل مناسب؟ هل المحتوى ملائم لأهداف هذا البرنامج؟

هل الاستراتيجيات الأخرى الموضوعة تساعد أيضاً في تحقيق هذه الأهداف؟ ما هي القواعد التي تمكن المتعلمين من استخدامها بشكل ناجح لتحقيق أهدافهم.

**تقييم العملية (البرنامج):**

هذه المرحلة تجسد تضمينات المنهاج والقرارات وكذلك السيطرة وإدارة هذا البرنامج فهي تستخدم للتأكيد على المواءمة بين النشاطات المخطط لها وبين النشاطات

التي يتم تطبيقها، فهي تتضمن ثلاث استراتيجيات: الأولى هل للتنبؤ أو لمنع نقاط الضعف للتصميم الإجرائية، والثانية هل تزويد المعلومات مهم للقرارات والثالثة هي تشجيع تسجيل الإجراءات التي تتم كما هي.

بالتعامل مع المرحلة الأولى من الضروري جداً بالنسبة للمتعلمين أن يتعرفوا ويسيطروا على مصادر الفشل التي تحدث لهذا البرنامج فيجب أن يقوموا بالتركيز على العمليات المنطقية، وكذلك التركيز على جميع قنوات الاتصال بين جميع هذه الفروع.

والإستراتيجية الثانية تتضمن القرارات التي يقوم الأشخاص باتخاذها لتحقيق هذه الأهداف فعلى سبيل المثال بعض القرارات ممكن أن تتطلب بعض الأنشطة المخطط لها بحيث يتم تنفيذها قبل تطبيق البرنامج والمرحلة الثالثة تجسد المظهر الرئيسي لشكل البرنامج فعلى سبيل المثال اختيار محتوى معين أو إستراتيجية جديدة أو التركيز على الجلسات التي تتم يبن المعلمين والطلبة.

تقييم العملية الذي يتضمن هذه المراحل الثلاثة والذي يحصل خلال مراحل تطوير المنهاج.

**تقييم النتائج:**

هؤلاء المقيمون يقومون بجمع المعلومات لتقرير فيما إذا كان ناتج المنهاج النهائي والذي يتم تطبيقه الآن يتماشى مع الذي كان مخططاً له، وإلى أي مدى تتم تحقيق هذه الأهداف، وهذه المعلومات سوف تساعد هؤلاء الأشخاص ليقرروا فيما إذا كانوا يجب أن يستمروا في هذا المنهاج أو يقوموا بتحسين المنهاج الجديد ويسمح لهم بالربط بين الأحداث في هذه المرحلة من النموذج مع المراحل النهائية من تطبيق هذا المنهاج وهذا يؤدي إلى معرفة إمكانية تطبيق هذا النظام في مدارس أخرى.

**تقييم محتوى المنهاج:**

لمعرفة فيما إذا كانوا يريدون أن يستمروا في هذا المنهاج أو تغييره فيجب اتباع الخطوات التالية في عملية التقييم:

- التأكيد على القيم والأهداف والمعتقدات التي تخدم المنهاج.
- تبني القراءة كوسيلة لاتصال وملاحظة الأدوار الرئيسية.
- المعرفة بتاريخ المنهاج القديم.

- الأخذ بالوصف لبعض من هذه المناهج.
- الحكم على الضغوطات لهذه الأحداث.
- التأكيد على معرفة الميزانية.
- التأكيد على ضرورة معرفة هذا المنهاج بالنسبة للمدرسة والمجتمع.
- يجب أن يكون هنالك توثيق وترسيخ للاستثناءات والحكم من قبل المعلم والمتعلم لهذا المنهاج وما هو الشيء الذي يريدون الخروج به من هذا التقييم ومتى ينوون استخدامه.

**المفاهيم القانونية للتقييم:**

العديد من المتعلمين لازالوا يعتقدون أن المقيم يجب أن يحكم على الحالات التي لا يكون لها قيمة حتى في الجلسات العلمية. الأفراد أصبحوا يدركون أن التقييم يتم عن طريق الإنسان وإن للإنسان مبادئ وقيماً، والعديد من الأشخاص يعتقدون أن المقيمين هم ضد لهم لكونهم يعطون بعض التوصيات لهذه المنهاج وهنالك من أطلقوا على هذا النموذج مفهوم التقييم العدائي.

هذا الإجراء يشتمل على النشاطات المتعددة والتي يكون فيها تنظيم وتخطيط للوقت، فهنالك من يقوم بعرض وجهة النظر الإيجابية وهنالك مقيمون آخرون يلعبون الدور العدائي وهو التركيز على خلق المشاكل في البرنامج والمواجهة تكون أصعب منها في قاعة المحكمة، حتى يقوم الأشخاص بالتأثر بالبرنامج الجديد فلديهم يوم في المحكمة وذلك للسماح للأشخاص بعرض وجهات نظرهم الإيجابية والسلبية تجاه البرنامج الجديد.

بالإضافة إلى النموذج السابق فهذا المفهوم العدائي للتقييم ممكن أن يتم استخدامه في جلسات السماع الجماهيرية، اللقاءات والاجتماعات التي تتم في القرى، وذلك بالتركيز على المشاركة ومساهمتها في عملية التقييم، وهذا النموذج لن يساعد فقط في الحكم على الإيجابيات لهذا البرنامج ولكن أيضاً يقوم بعرضه داخل وخارج المدرسة.

هذا التقييم يتم استخدامه عادة في الصيغ القانونية مثل الحقوق الفردية والتعليم للأطفال ذوي الإعاقات أو الاحتياجات الخاصة وكذلك في تعليم القوانين المالية بحيث

يتم تطبيقه في نيوجيرسي وتكساس، حيث يتم السماح للأشخاص بالمشاركة في السياسة التعليمية وممكن أن تتوقع لهذا البرنامج أن يتم استخدامه في المستقبل.

**خطوات المنهاج:**

جلسات السماع ممكن أن تتيح الفرصة للتقييم بحيث يكون بشكل عام وهذا يساعد أيضاً المقيمين ليس الأخذ فقط بنتائج التقييم لهذا البرنامج وهذه الإجراءات ممكن أن تكون على شكل تسلسل لهذه العملية.وهي على النحو الآتي:

- الاحتفاظ بأدوار الجلسات المرنة لا يجب التفكير بها على أنها جلسة محكمة حقيقية.
- التركيز على أدوار الأدلة بشكل مبسط أيضاً فهي ليست جلسة محكمة لكن يجب معرفة مدى صحة الدليل في الجلسات السماعية.
- التأكد من أن جميع الفرق قد حضرت "الاستماع: أو "الجلسة السماعية".
- التأكد من كلا الطرفين قد حصلوا على التغيرات للبرنامج قبل أن تتم الجلسة.
- إدارة الجلسة بحيث يشعر الشاهد بالراحة للمشاركة.
- يجب أن يقوم الشاهد بتضمين الدليل.
- التنظيم والتخطيط الجيد ليوم المناقشة.
- السماح للآخرين بالمشاركة مثل الطرفين المعنيين في عملية مناقشة وتقييم هذا البرنامج.

**2. نموذج ستيك للتقويم المبني على الاستجابة:**

إن التقويم المبني على الاستجابة مصطلح تم نشره من قبل روبرت ستيك، ويهتم هذا النموذج بتقويم المنهاج أو برنامج النشاطات أكثر من اهتمامه بالنتائج والنوايا، وهو يعتمد الاتصالات الانتقائية غير الرسمية أكثر من اعتماده على الاتصالات الرسمية والمحددة مسبقاً كما هو الحال في تقويم ايسنر والتقويم الاستجابي الذي يهتم بوصف البرنامج أكثر من اهتمامه بالمعلومات القياسية أو العلامات والأهداف، كما يحلو لبعض الناس أن يطلق عليها مصطلح العلامات المنهجية أو الموضوعية.

إن التقويم الاستجابي يتطلب التخطيط والتطوير ولكنه يعتمد بدرجة أقل على الكلام الرسمي والمعلومات المبنية على البحث أكثر من النماذج التقنية العلمية للتقويم.

إن استخدام التقويم الاستجابي يعطي المقوم قصة البرنامج ومزاياه كما أنه يصف الموظفين والمستخدمين والمستهدفين الذين طبق عليهم التجارب ويوضح القضايا الرئيسة والمشاكل الهامة بالإضافة إلى إعطاء تقرير عن الإنجازات والمقوم هنا يتخذ موقف الناقد الذي يقوم مسرحية وموقف الرسام يرسم مشهداً طبيعياً.

للقيام بالتقويم الاستجابي يمضي ستيك قائلاً: إن المقوم يجب عليه أن يطور خطة تتعامل مع نشاطات البرنامج وأن يعد العدة ليقوم الناس ببناء ملاحظاتهم. إن أفراد مجتمع الدراسة أو التجربة لديهم مشاعر وانطباعات معينة تجاه ما هو ذو قيمة ولابد من التعرف عليها والأخذ بها.

إن المعلومات التي يتم تضمينها وإدراجها في التقرير يجب أن تمحص من خلال انحيازات جمهور أو مجتمع التجربة وهؤلاء الأفراد إضافة إلى الموظفين القائمين على البرنامج يجب أن يعطوا الفرصة لإبداء ملاحظاتهم وانطباعاتهم على النتائج. وللقيام بهذه المهمة يجب على المقوم أن يقوم بالاستشعار وطرح الأسئلة على العديد من الأفراد المشتركين من مجتمع التجربة، وهؤلاء قد يتخذون موقف الدفاع والتحيز وبالتالي يتجنب المقوم المواجهة وعلى أي حال لابد من فحص الأسئلة وإعدادها إعداداً سليماً.

لقد وضع ستيك إطاراً وخطوات لتقويم الاستجابة كما هو مطبق في تقويم المناهج وهذه الخطوات هي:

- مناقشة إطار التقويم مع أولئك الذي يتبنونه.
- تحديد العناوين والمسائل والأسئلة التي تهم المقوم.
- صياغة الأسئلة من أجل توجيه التقويم.
- تحديد مجال ونشاطات المنهاج، وتحديد احتياجات أولئك الأشخاص المستهدفين بالتجربة. وهذه الخطوة مبنية على تفسير المؤلف لكامل النموذج.
- المشاهدة والمقابلات وإعداد الجداول ودراسات الحالة ... الخ.
- ترتيب المعلومات وتحديد المواضيع والأسئلة الرئيسية.

- تقديم النتائج الأساسية في تقرير مؤقت.
- تحليل ردود الفعل والتحقق من الاهتمامات السائدة بطريقة أكثر شمولية.
- البحث عن الدلائل المتضاربة التي من الممكن أن تعطل النتائج بالإضافة إلى تلك الدلائل التي تدعم النتائج.
- كتابة تقرير النتائج.

إن العديد من هذه الخطوات مقرونة بالتقويم غير الخاضع لأهداف أو غايات والبعيد عن التحيز. إن التقويم الحر والمحايد يتوقع من المقوم أن يكون موضوعياً غير متأثر أو منحاز لأهداف البرنامج أو قيم القائمين على البرنامج والراعين له.

**نماذج التقييم الإنسانية والطبيعية:**

النماذج السابقة ركزت بشكل مكثف على العنصر الكمي وعلى الجلسات النقدية للتقييم، فنظريات التقييم تأخذ فرضيات مع هذه المفاهيم فالأشخاص الذين يقومون بعملية التقييم مهتمين أكثر في تحديد أهداف سلوكية معينة وتعميم المشاريع التقيمية لقياس مدى نجاح هذا البرنامج بعدة طرق وهذا النقد يعكس نمو القلق من أن المتعلمين سوف يصبح لديهم هاجس لبعض النواحي الإيجابية.

نموذج جديد من التقييم تم تطبيقه للتفكير بمواقع المقيمين في مراكز الأشياء فالمقيمون لا يزورون المواقع فقط ولكن أيضاً يقومون بالتدخل بشكل شخصي في بعض الحالات.

**المقيمون ليسوا منعزلين عن النظام:**

المفاهيم المتعددة لعمليات التقييم ممكن أن تكون ضمن أساليب إنسانية، فالجميع مشارك في أن هناك العديد من المقيمين يتأثرون بقيمهم الخاصة فمن خلال هذه الأساليب نحصل على صورة لهذه الأوضاع التي نقوم بتقييمها، التقارير التقيمية هي قليلة العدد بالنسبة للتعاريف المكتوبة في أثناء عملية التقييم وهذا المفهوم يركز على التفاعل الإنساني أكثر من المخرجات وعلى النوعية أكثر من الكمية للغرفة الصفية أو الحياة المدرسية.

المقيمون العلميون ممكن أن يسألوا ما الذي تعلمه الطلاب؟ المقيمون الإنسانيون ممكن أن يتساءلوا حول القيمة الحقيقية للمعرفة التي يقدمها البرنامج من النواحي السياسية والاجتماعية؟ الصور التي نخرج بها من البرنامج ليست فقط عن المحتوى ولكن أيضاً حول النواحي الاجتماعية لهذا المحتوى فلقد بدأنا بالحكم على النواحي الأخلاقية للأعمال التي نقوم بها في هذا البرنامج.

**نموذج تقييم آيسنر Eisner الخبير:**

النماذج السابقة ركزت بشكل مكثف على الكمية والجلسات التقليدية لهذا التقييم فقد أوصى اليوت (Elliot) بعملية تسمى نقد التعليم والخبرات فهي لن تركز فقط على المعلومات الصعبة التي تم تعلمها ولكنها أيضاً ستركز على الحياة التعليمية المترتبة على هذا البرنامج الجديد.

Eisner لاحظ أن استخدام إجراءات النقد التعليمي، المقيمون يجب أن يسألوا بعض الأسئلة مثل ما الذي حصل خلال سنوات المدرسة في مدرسة معينة بالنسبة للبرنامج الجديد.

ما هو الحدث الرئيسي؟ كيف يمكن أن تظهر بعض هذه الأحداث؟ ما مدى مساهمة الطلاب والمعلمين في هذه الأحداث وما هي ردة فعل الطلبة بالنسبة لهذه الأحداث.

"ما هو الشيء الذي تعلمه الطالب من هذا البرنامج؟"

إن جميع هذه الأسئلة تركز على الحياة المدرسية ونوعية المدرسة.

Eisner للنقد التعليمي والخبرات انبثقت بشكل مكثف من الفنون فإذا كان الفرد قادر على نقد الرسم أو الأفلام هو أو هي يجب أن يكون أولاً خبيراً في ذلك ويجب عليه / عليها أن يمتلك الخبرة بنوعية الظاهرة بطريقة تساعد الآخرين على التعامل معها وفهمها.

يشير Eisner إلى الخبرات التعليمية هي وكفن تقدير الطرق التعليمية، وبمناقشة مفهومه للتقييم يجد أنه اعتمد على الخبرات الشخصية ورأي الخبراء، وتأييد المجموعة بدلاً من الشرعية العلمية.

فلقد ركز على طرح أسئلة حول نوعية المدرسة والمنهاج كأي شخص يستخدم أسلوب في التقييم يجب أن يستخدم الأفلام (أشرطة الفيديو والصور والأشرطة لكل من المعلمين والطلاب) فإن الشخص قادر على ملاحظة ما الذي حدث أو ما الذي قيل.

كأي مقيم يجب أن يستخدم حقيبة لجمع نتائج الطلبة فهي تكون متضمنة عدد من نتائج الطلبة في مواقع مختلفة فهذا يسمح للطلبة بالمساهمة باختيار المحتوى وكذلك يساعدهم بطرح ما هو أهم من وجهة نظرهم.

Eisner ركز على أن التقييم يجب أن يكون عاماً بحيث يشتمل على الوالدين والمجتمع المحلي، فالمقيم يقوم بوصف المشاهد التعليمية.

**نموذج التقويم ذو الدلالة (المضيء):**

ثمة طريقة أخرى من طرق المنحى الطبيعي تلك هي طريقة التقويم ذي الدلالة (المضيء) وبعض الأحيان يسمى بالتقويم التحليلي أو التفسيري، هذا النوع من التقويم يجتهد لتقديم صورة مكتملة عن النظام التعليمي، لقد تم في الأساس تطوير هذا النموذج من قبل (هاملتون وبارلت) وهو يسلط الضوء على السمات الهامة والمشكلات المتعلقة بالنظام التعليمي، وهي طريقة تسمح للقائم بعملية التقويم بأن يدرك ويطلع على البرنامج بشكل كلي شمولي مكتمل، إضافة لجمع المعلومات عن فئات محددة من العاملين بالنظام. هناك ثلاث طرق لهذا النموذج:

- **الملاحظة:** وهي المرحلة الأولى التي تتطلب نظرة عامة على النظام لمساعدة الشخص على التأقلم مع هذا البرنامج ليكون قادراً على وصف محتوى المنهاج المعطى ويجب أن ينصب الاهتمام على جميع العوامل التي من الممكن أن تؤثر على البرنامج. وهكذا يمكن جمع المعلومات المتعلقة بترتيب الموضوعات المدرسية كأنواع التدريس وطرقه المختلفة والمواد المستخدمة.
- **الأسئلة واستطلاع الآراء:** يحدد المقوم النقطة المحورية في عملية التقويم، ويفصل المسائل المهمة عن الأقل أهمية، وفي هذه المرحلة يكافح المقوم ويجهد نفسه لجعل الأفراد يتأثرون بالبرنامج ليس من أجل أن يعرف أن البرنامج يعمل ولكن ليعرف أيضاً لماذا يعمل. إن الاستفسار الإضافي أو التركيز المتقدم ينبع من الاختبارات المستمرة للبرنامج وهذا يعني أن المقوم يقضي أوقاتاً طويلة في هذا المجال مع المعلومات

عن طريق اختبار الوثائق المدرسية والأوراق العائدة لأعمال الطلبة من المقابلات والاستبيانات المجراة مع الموظفين والأهالي.

- **التوضيح:** إن المقوم عندما يستخدم هذا النموذج لا يحاول وضع الأحكام وتمريرها على النظام ولكنه يهدف إلى تقديم المعلومات حول ماذا يحدث مع البرنامج ولماذا؟. إن توضيحات المقوم يتم تقديمها وشرحها لأولئك الأشخاص المتأثرين بالبرنامج وبعد اطلاع أولئك الناس على تلك المعلومات يمكن لهم أن يقوموا بصنع القرار.

إن هذا النظام المضيء أو ذي الدلالة يمتلك النظرة الفنية ويصر على أن التعليم نظام معقد ويتضمن مجموعة حيوية من التفاعلات. وهذه التفاعلات تتم مراقبتها وتقويمها بطريقة موضوعية لأنه لا يمكن تجزئتها إلى طرق أو فئات آلية غير مترابطة من أجل القياس الموضوعي.

إن طريقة التقويم العلمية تنص على أن لفهم أي شيء لا بد من تجزئته إلى أجزاء يمكن التحكم بها ومن ثم تقويمها. وهذه الطريقة الوحيدة لتأسيس قاعدة لفهم الموضوع وبناء التعميمات.

كل هذا موجود في نموذج التقويم العائد لكل من تايلر وتاب الذي يتعامل مع مظاهر دقيقة جداً والمواد التي عادةً ما تنسى أو تهمل من قبل المراقب الموضوعي.

إن المقومين الذين يعتمدون الإضاءة للدلالة يحاولون تجنب أخذ طرف أو موقف متحيز. وهم يرغبون بقبول صلاحية النظرتين العلمية والإنسانية كلتيهما للتقويم. وهم يقولون بوجود مظاهر ضعف ومظاهر قوة في كلتا الطريقتين.

**النموذج الوصفي:**

في حين لا يمكن اعتبار هذا النموذج نموذج تقويم بالمعنى الدقيق. يمكن استخدام الوصف كثيراً في حالة التقويم ذي الدلالة. أو نموذج (Connoisseur Eisner) وقد طورت (سارة لورنس) هذه الطريقة حيث أخذتها واستخلصتها من علم الأنثروبولوجيا (العلم الذي يبحث في أصل الإنسان) للقيام بممارسة هذا المظهر أو النموذج الوصفي. على المقوم أن يذهب إلى المدرسة أو الميدان ليراقب ويرى ما الذي يحدث فيما يتعلق بالمناهج. كأن يراقب المعلمين والطلاب في قاعات الدرس وينظر في الوثائق المدرسية وأعمال الطلبة ويمكن له أن يقوم بالمقابلات أو يجري الاستبانات من

هذه المصادر يمكن للمقوم أن يخلق وصفاً دقيقاً. هذا الوصف هو بطريقة بسيطة سردي من حيث أنه يقوم على تسجيل ما يحدث. فإذا ما قام المعلمون بتدريس موضوع معين من المنهاج أو أنهم أو طلابهم تصرفوا بطريقة ما فإنه يتم تسجيل ذلك في سجل المقوم. وهو محاولة تفسير ما هو مسجل في ذلك الوصف التفصيلي، وينشغل بإجراء شبيه بإجراء التوضيح في التقويم ذي الدلالة. هذا الوصف الأقل دلالة يتم تقديمه بعد ذلك إلى المدرسة أو إلى أولئك الذين يعملون في تقويم المناهج لإعطاء بعض الأفكار حول الأسباب الكامنة خلف تلك التصرفات. والكاتب الوصفي يستعين بقدرته الإبداعية والجمالية إلى جانب قدراته العلمية.

هناك عادة خمسة عناصر للوصف المطلق وهي:

- وصف أمكنة النشاطات والفعاليات.
- التسجيل والتعليق على النظام.
- الحوار.
- تفسير الوضع أو الحالة.
- تسجيل الانطباعات.

وعند كتابة الوصف يسمح الكاتب عادة لمشاعره بالتدخل في الوثائق. والصورة الوصفية يجب أن تمكن الأشخاص الذين يتسلمونها من تمييزها؛ لأنها تعود لهم ولبرامجهم.

## أطوار ومراحل التقويم:

للقيام بعملية التقويم على المقوم أن يعد خطة للعمل. لقد تم كتابة الكثير عن الخطوات الضرورية لتحقيق ذلك. إن الخطوات المكتوبة تالياً تبدو كأنها عامة ومألوفة لدى معظم المقومين. هي:

- **التركيز على ظاهرة المنهاج الذي سيتم تقويمه:**.وفي هذه المرحلة يقوم المقوم بتحديد الدور الذي سيقوم بعمله، والترتيبات التي سيتبعها أو ينتجها. ويقوم أيضاً بتحديد المجموعة التي ستكون محور التقويم. هل ستكون مجموعة النظام المدرسي أو مدرسة محددة بعينها؟ هل سيكون موضوعاً محدداً أو صفوفاً ضمن المدرسة الواحدة؟ وفي

هذا النطاق يقوم المقومون بتحديد أهدافهم وتحديد السياسات التي من خلالها سيتم التقويم.

- **مرحلة جمع المعلومات:** وفي هذه المرحلة يقوم المقوم بتحديد مصادر المعلومات الضرورية للأخذ بعين الاعتبار. كذلك يقوم بتحديد الوسائل التي سيستخدمها للقيام بجمع المعلومات ويقوم أيضاً بتحديد ورسم المراحل اللازمة لجمع المعلومات آخذاً بعين الاعتبار الوقت المحدد لذلك.

- **مرحلة تنظيم المعلومات:** وفي هذه المرحلة يقوم المقوم بتنظيم المعلومات بحيث تصبح قابلة للتفسير والاستخدام من قبل الجمهور. كما يقوم بملاحظة وتحديد وسائل مقننة للتنظيم والتخزين واسترجاع المعلومات.

- **مرحلة تحليل المعلومات:** في هذه المرحلة يقوم المقوم باختيار الوسيلة واستخدامها وتوظيفها بشكل مناسب في التحليل. إن اختيار الوسيلة المناسبة يعتمد على تركيز التقويم.

- **مرحلة كتابة التقرير عن المعلومات:** يقوم المقوم بتحديد طبعة التقرير آخذاً بعين الاعتبار جمهور التقرير حيث من الممكن أن ينشغلوا بالتقارير غير الرسمية. وإعطاء الآراء والأحكام المبنية على الانطباعات العامة. والتقرير النهائي يجب أن يحتوي على بيانات إحصائية دقيقة.

- **تكرار معالجة المعلومات:** إن الحاجة لهذه المعلومة الحديثة يتضمن إعادة التقويم بشكل مستمر لتطوير المنهاج، حتى لو كان المنهاج يظهر بأنه قيم باستمرار بتغذية راجعة. إن المراجعات ينبغي أن تظل مستمرة والتعديلات ضرورية لأن القوى المؤثرة على المدارس دائماً في تغير مستمر.

وفي تمرير المعلومات إلى الجمهور يحتاج المقوم إلى أكثر من التقرير، يحتاج إلى إعلان النتائج وعليه أن يضع التفسيرات المناسبة للمعلومات المأخوذة من مرحلة التحليل. ثم يقوم بإصدار التوصيات للأعمال المطلوبة. ويحتاج إلى المساعدة لجعل المعلومات والنتائج قابلة للاستخدام، ويحتاج لعمل أحكام. والمسؤولون عن المنهاج العام عليهم أن يقدموا توصياتهم إلى القائمين على المناهج ليتخذوا ما يرونه مناسباً.

تشتمل النماذج السابقة على العديد من الممارسات، بالرغم من عدم وجود اتفاق على الخطوات الدقيقة التي يجب أن يأخذها التقويم. أما أوجه التقويم التي يجب على المعلمين اتباعها فتعتمد إلى حد كبير على الطريقة العلمية والتقنية للمناهج وحتى الطريقة الإنسانية في التقويم يجب أن تركز على ظاهرة المنهاج التي يتم تقويمها. والمقومون في نهاية المطاف يحتاجون إلى طرق ووسائل لجمع المعلومات.

## طبيعة وشكل أهداف التقويم:

إن أحد الأمور المركز عليها في التقويم هو تحديد مدى ما تم إنجازه من الأهداف، وعلى المقيمين أولاً أن يوضحوا ماذا يعنون بالأهداف، ربما كانت أكثر الأمور المركز عليها في المناهج خلال الـ (15) سنة الماضية هي قيمة الأهداف والشكل المناسب لها، إنه أحد الأسباب الجزئية لمثل هذا الاهتمام المستمر بالأهداف فلسفي، حث يعتقد السلوكيون أن الهدف يجب أن يحدد سلوكاً معيناً يعرضه المتعلم نتيجة لمروره بتجربة المنهاج، ومن ناحية أخرى فهناك أشخاص يقولون أن المنهاج يجب أن يكون في ناحية، وبالتالي فإن الأهداف ستنبع من خبرات الأشخاص، كل طالب له مسؤولية تشكل أهدافه الخاصة.

إن السلوك المعين يمكن أن يحدد الهدف الذي يتم الحصول عليه، إلا أن السلوك قد يحوي أفعالاً صريحة وأخرى ضمنية، لاحظ بعض التخصصين في المناهج أن الهدف يجب أن يبين فعلياً النية التربوية بدلاً من مجرد الإشارة إلى تحقيق هذه النية؛ عند خلق الأهداف يجب على المقيمين أن يأخذوا بعين الاعتبار لماذا يريدون من الطلاب تحقيق هذه الأفعال.

إحدى المشاكل عند تحديد ماهية أو ماذا يجب أن تكون الأهداف وكيفية كتابتها هو أن المجموعات لا تأخذ بعين الاعتبار دائماً الأغراض المتعددة للأهداف، كما أن الأهداف يمكن أن تدرج في عدة مستويات، كما أنها يمكن أن تكون أكثر تحديداً.

من المحتمل أن يستمر النقاش في تركيزه على الأهداف، لكن عدداً قليلاً من الأشخاص سيوافقون ويقبلون عدم استخدام الأهداف نهائياً، تعتبر غالبية الأهداف

دلائل مهمة لمخططي ومقيمي المنهاج. ويتأثر مدى محدودية تكوين الشخص للأهداف بتوجهاته نحو المنهاج ونظرته الفلسفية، ومع ذلك فإن الأهداف تعطي المقيمين مجرد نظرة عن المكان الذي يعتقدون أنهم يتوجهون إليه، والذي سيساعدهم في معرفة إذا ما وصلوا أولاً.

**مقاييس متطلبات تخريج الطلبة:**

يجب أن يقيس المقيمون مدى أداء الطالب عند اختتام البرنامج لكن بعض المقيمين يفرقون ما بين تقويم الطلاب وتقويم البرنامج. يركز تقويم البرنامج على المخرجات التدريسية في البرنامج، ويحدد ما إذا كانت هذه المخرجات هي نتيجة لمجموعات من الطلبة مروا بخبرة البرنامج، وهو يقيس قيمة البرنامج ويحمل مسؤوليته لمن يقومون بإيصاله. تقويم الطلبة على العكس يتضمن جمع معلومات حول أداء الطلبة لتقرير إذا ما كانوا مؤهلين لإنهاء البرنامج أو للتخرج، يتحول هنا حمل المسؤولية للطالب، وإذا اتخذ المقيمون هذا الموقف فليس هناك داعٍ لتعديل البرامج أو تحميل المعلمين المسؤولية.

قد تولد فكرة أن الطلاب هم الذين فشلوا وليس البرنامج، الكثير من التناقضات والصراعات، حيث أن الفكرة تعكس النظرة الفلسفية والسياسية للفرد عن المدرسة والمجتمع.

يتضح لنا مما سبق أن هناك نمواً كثيراً لاختبارات مستوى الخطر للطلاب، تستخدم نتائج هذه الاختبارات لاتخاذ قرارات مهمة خلل الطالب، المدرسة، والمنهاج.. طالبت حوالي (40) ولاية ببرامج اختبار كفاءة دنيا للطلاب، وكانت في بعض الحالات ترفيعات الطلاب أو شهادتهم في خطر، وفي حالات أخرى كانت سمعة المدرسة والمدرس في خطر.

**المخرجات المقصودة مقابل التقويم الحر من الأهداف:**

يقول مورنيو جونسون: المنهاج عبارة عن سلسلة مخرجات تعلم، ويقول كذلك أن المقيم يجب أن يحدد ماذا يريد أن ينجز ببرنامجه حتى يستطيع أن يحدد كيفية تقويمه. أخبر تايلر المربين أنهم يجب أن يعرفوا الأهداف لبرنامج ما، وأن يشيروا إلى الموقف

الذي تتاح فيه الفرص للطلاب لتحقيق الأهداف. معظم المقيمين يستخدمون الأهداف لهذا الغرض.

هذا منطقي خصوصاً في ضوء اعتبار التقويم سلوكاً ذا هدف، ولكن خلال العديد من السنوات كانت هناك نصائح باستخدام تقويم حر من الأهداف. يقول سيرفين: إن الناس يشتركون أحياناً في التقويم فقط لفحص أثر تجديد تربوي معين والحكم على الآثار الناتجة عنه وهو يسمي هذه الطريقة الحرة من الأهداف، إن هدفها هو حديد الآثار الفعلية لبرنامج من خلال تسجيل وتفسير ما حدث خلال البرنامج.

يأخذ هذه الطريقة، فإن المقيم لا يضيع طاقاته على الأهداف المقدرة ولكن يجمع معلومات لقياس وتقويم المخرجات مهما كانت. ويوظف المقيم العديد من المقاييس لعمل ذلك. فهو يستخدم طرق كمية ونوعية للحصول على صورة البرنامج أثناء العمل وكذلك ما حصل للطلاب نتيجة المرور بخبرته.

إذا وظف المربون هذه الطريقة فسوف يحصلون على نتائج أدق لكل من النتائج المرغوبة وغير المتوقعة حول مدى أداء المنهج. المشكلة هي أن المربين ليسوا أحراراً من الأهداف وهم مكبلون بواسطة نظرات قوية حول المدرسة والمجتمع، وأنهم قد قرروا فعلاً قيمة بعض البرامج حتى قبل صدور مخرجاتها.

**القياس الذاتي نمطي المرجع معياري المرجع:**

هناك طريقتان رئيستان مسيطرتان على تقويم المنهاج هما القياس ذاتي المرجع ومعياري المرجع. في الطريقة الأولى – الأكثر شيوعاً – يقارن أداء الطالب في اختبار معين على أداء الطلاب الآخرين على نفس الاختبار. يمكن أن نشكل المجموعة نمط معيناً، قد يضيف الطلاب نمطاً حسب عمر المرحلة، الجنس، الصدق، الموقع الجغرافي، أو أي عامل آخر سهلاً لتصنيف.

قد تكون اختبارات الإنجاز القياسية أحد أكثر أشكال هذا القياس شيوعاً، وهي تتعرف على الأشخاص متبايني القدرات. ومع ذلك فقيمة هذه الاختبارات مشكوك بها لقياس جودة التدريس أو المنهاج. وهذه الاختبارات مصممة لمعرفة ما

يعرفه الطالب في موضوع معين العلاقة مع طلاب آخرين في وقت معين، ومع ذلك فهي لا تقيس بفعالية ما تم تدريسه رغم تحديداتها إلا أن هذه الاختبارات تجري لتحديد المنهاج وفعالية التدريس.

الاختبار البديل لذلك نمطي المرجع وهو القياس معياري المرجع. وهذه الاختبارات مصممة لمعرفة أداء الطالب في مهارة أو مفهوم معين مقابل معيار خاص وثابت. مثل هذه الاختبارات تبين أداء الطلاب الذي يصاغ على شكل أهداف محددة. في مثل هذه الاختبارات إما أن يحقق الطلاب الإتقان أو عدمه في مهارة أو هدف ما. مع أن الاختبار ينتج علاقة كلية نهائية إلا أن علامة كل فقرة ذات علاقة هي ما يهم المقيم.

تشير هذه الاختبارات إلى قدرة الطلاب أو عدمها بالعلاقة مع محتوى، مهارة، أو اتجاه معين. وهذا ينتج تغيرات في التعلم مع الوقت مقارنة مع نوع الاختبار الآخر.

هذا النوع من الاختبارات يركز على مهمات، وكفاءات معينة. ولأن هذه الاختبارات متعلقة بالمنهاج فهي ذات أهمية خاصة لأولئك الذين يرغبون بتقديم منهاج جديد في المدرسة. ويستخدم المقيمون هذه الاختبارات لجمع معلومات جديدة تمكن المربين من معرفة ما تم تدريسه، والفعالية الكلية للمنهاج.

كما تستخدم هذه الاختبارات لمعرفة إذا ما كان الطالب قد أتقن مادة ما أم لا، وبالتالي فهي تستخدم لتقويم كل من الطلاب والمنهاج، ويستخدم المربون النتائج لمعرفة العلامات اللازمة لبعض الطلاب للانتقال لمرحلة أخرى أم لا.

مع أن هذا النوع من الاختبارات يساعد المربين على تصحيح نواقص النوع الآخر من الاختبار إلا أن له سيئاته الخاصة، أحدهما هو مخاطبته لأهداف معينة. لذلك يلزم عدد كبير من الاختبارات للحصول على صورة كاملة للمنهاج. وثانيها من الخطأ تحديد المعايير المقبولة للأداء التي يقيسها الاختبار، ولكن المربين يتجاوزون هذه النقطة بتحديد علامة النجاح.

أكثر النقد الموجه للاختبارات المعيارية هو قلة احتوائها على معلومات صادقة. في حين أن الاختبارات النمطية ذات مصداقية عالية. للاختبارات المعيارية صدق في المنهاج، يبين جدول (4-11) مقارنة لنوعي الاختبار.

## القضايا الإنسانية في التقويم:

فشلت العديد من تقارير التقويم بسبب عدم الحساسية للأشخاص، الاعتبارات العرقية، أو الاتجاهات السياسية، ويدرك المربون الآن أن التقويم ليس مجرد إجراء بعيد عن الناس، تقدم التقارير وتسلم إلى العديد من حاملي المسؤولية. يحدد أسلوب التقدم إذا ما كانت النتائج تدفن أو يساء استخدامها.

أشار اندست هاوس إلى أن الصراع الاجتماعي في العقدين الأخيرين وضع مشاكل القيم في الصدارة. إذا احتوت عملية التقويم على القيم فمن أين جاءت هذه القيم ودخلت العملية، وأي القيم أكثر أهمية؟ معظم الاختبارات أنشئت وقيمت بناءً على الأهداف، لكننا مجبرون اليوم على السؤال عمّا إذا ما كانت هذه الأهداف ذات قيمة أم لا.

إن العديد من المجموعات التي تحاول فحص وإبداء وجهة نظرها تبين التأسيس المتزايد لتقويم المنهاج. مع مرور السنوات أصبحت النظرة إلى التقويم كعملية سياسية، تعلن المدارس أحياناً نتائج الاختبارات، ليس لتحسين المنهاج بل لإثارة انطباع القوى المسيطرة على المجتمع أو لجعل السياسيين يرون أن برنامجاً ما قد نجح.

جدول (4-1)

مقارنة بين الاختبار نمطي المرجع ومعياري المرجع

| الرقم | الخصائص | NRT | CRT |
|---|---|---|---|
| 1 | المقارنة | حسب معدل المجموعة | حسب أدنى معيار |
| 2 | الهدف | مسح لاختبار الإنجاز | اختبار إتقان أو أداء |
| 3 | المصداقية | المحتوى، المعيار، أو البناء | محتوى ومنهاج |
| 4 | درجة المصداقية | تعتمد على التدريس | عادةً (مرتفعة) |
| 5 | الثبات | عادةً (مرتفع) | عادةً (غير معروف) |
| 6 | أهمية الصدق لنوع نموذج الاختبار | مهم | غير مهم |
| 7 | السمات المقاسة | موجودة بمدى متباين | موجودة أو غير موجودة |
| 8 | الاستخدام التشخيصي<br>تقدير الأداء<br>أسس اتخاذ القرار | قدرة قليلة نسبياً<br>مساحة كبيرة<br>كمية ما تم تعلمه | مشاكل محددة<br>مساحة محددة<br>ما تم تعلمه |

| 9 | صعوبة الفقرات | متوسطة | سهلة |
|---|---|---|---|
| 10 | الإدارة | قياسي | متغير |
| 11 | حجم مجموعة الاختبار | كبيرة | صغيرة |
| 12 | المحتوى اللفظي | واسع | ضيق |
| 13 | المهارات المقاسة | متكاملة | معزولة |
| 14 | السيطرة على المحتوى | الناشر | مدرس المدرسة |
| 15 | التحديدات | عدم قدرة المدرسة على تفشي النتائج محلياً | صعوبة بناء اختبار جودة |
| 16 | مقارنة النتائج بين المدارس | متوفرة بسهولة | لم يطور بعد |
| 17 | توزيع النتائج | عادي (واحد) | مستطيل (اثنان) |
| 18 | مدى العلاقات | مرتفع | منخفض |
| 19 | إعادة الاختبار إذا فشل | لا إعادة | متى يحدث الإتقان |
| 20 | أساس المحتوى | رأي الخبير | المنهاج المحلي |
| 21 | جودة الفقرات | مرتفعة | حسب قدرة باني الاختبار |
| 22 | الاختبار السريع | نعم | لا |
| 23 | أسس جودة الفقرات | تفريق مرتفع | محتوى الفقرات |
| 24 | أعداد الطلبة | الدراسة لا تساعد كثيراً | الدراسة تساعد |
| 25 | التعليم للاختبار | صعب وغير أخلاقي | مشجع |
| 26 | المعايير | متوسطة | مستويات أداء |
| 27 | العلامات | متدرجة ، علامة وسطية أو عدد صحيح | نجاح أو فشل |
| 28 | نوع القياس | نسبي | مطلق |
| 29 | الهدف | تدرج الطلاب | تحسين التدريس |
| 30 | مراجعة الاختبار | غير ممكن | ضروري أحياناً |
| 31 | معلومات الطلاب عن محتوى الاختبار | قليلة التعرف | معدومة مسبقاً |

| 32 | تحفيز الطلاب | تجنب الفشل | احتمالية النجاح |
|---|---|---|---|
| 33 | المنافسة | طالب لطالب | طالب لمعيار |
| 34 | مجال التدريس | معرفي | معرفي – نفسي حركي |

إن الأخذ بعين الاعتبار الاحتمالات المتعددة وكيفية إدخالها في عملية التقويم يضعنا ضمن إطار العدالة الاجتماعية.

يقول أحد المربين: عند تقديم مجتمع متردد إلى حد ما في مواجهة قضايا العدالة الاجتماعية في النظام التربوي، جزء من هذا التردد ينبع من سوء فهم ما يجب أن تنجزه عملية التقويم.

يقول المربون إن إعادة إيراد أو تقرير بعض المعلومات سيضيف طاقةً فقط للمجموعات المنفصلة (غير المترابطة)، ولذلك يخاف هؤلاء المتخصصين من أن ينظر لهم على أنهم غير موضوعيين (ضد الأقلية، ضد النساء أو المعاقين ...).

عندما يُهاجم مثل هؤلاء المتخصصين، فنادراً ما تكون الحال هي إذا ما كان لهم وجهة نظر أخرى، لا بل مجرد محاولات لتفسير الهجوم على أنه إظهار للمصداقية، النقد التكنولوجي، الرأس مالية، أو مجرد أيدلوجية، ذكر أبيض أو مختلط الجنس، وبالفعل فإن مثل هذه الضغوط السياسية على العالم الأكاديمي يضعف عملية التقويم الكلية من حيث الإجراءات العملية والمناقشة الصريحة.

يتم تحديد هذا الهدف بشكل متزايد، وتعتمد هذه النظرة على تقليل أهمية العمليات العلمية والتكنولوجية، والإيجابية المنطقية والانطباعية، يقول بعض النقاد أن الأفكار العلمية للسببية والطرائق تتناقض مع انغلاق المجتمع الديمقراطي. عندما نقول أن الإجراءات العلمية التقليدية لن يتم إجمالها بسبب عدم نفعها، ومع ذلك فإن التقويم نشاط إنساني ونحن بحاجة للدخول في مواضيع شائكة مثل الأخلاق والقضايا السياسية عند تقويم برنامجنا.

### تأثير الاختبار:

في الوقت الذي يركز فيه النقاش على الطرق المستخدمة لجمع البيانات والمعلومات واتخاذ قرارات حول نجاح منهاج معين، إلا أن الاختبار مازال يفرض قوى كبيرة على المنهاج والمسؤولين. يقول جورج ماديوس: إن المناصرين للاختبار يعتقدون فعلاً أن القياس الذي يقوده التدريس مفيدٌ جداً. الاختبارات تحدد ما تم تدريسه وكيف

تم ذلك. وكذلك أسلوب التعلم وما تم تعلمه. يضيف ماديوس: إن الاختبارات المقادة بواسطة التدريس تضيف للمنهاج وتركز على المهارات التي يسهل تعلمها ، وتقلل الإبداع بين المعلمين والطلاب، وتأخذ فرصة إصدار القرارات عند المعلم، ويبين ماديوس وسبعة مبادئ تبين أثر الاختبارات:

- قدرة الاختبارات على التأثير بالمدرسين والمؤسسات والمنهاج والتدريس ظاهرة ملموسة ، إذا نظر الفرد للاختبار على أنه مهم فذلك سيؤثر على أفعاله سواء أكان الاختبار مهماً أم لا.
- كلما زاد استخدام مؤشر اجتماعي كمي أكثر كلما كبرت احتمالية التأثير السلبي على العملية الاجتماعية التي تم مراقبتها.
- إذا كانت القرارات المهمة مرتبطة بنتائج الاختبار، فإن المعلمين سيدرسون للاختبار.
- في كل موقع مرتفع الخطر تتطور تقاليد الاختبار السابق في النهاية تعرف المنهاج.
- ينظر المعلمون لشكل السؤال في الاختبار مرتفع الخطر (مثال: سؤال متعدد ، قصير ...) ويعدلون تدريسه حسب ذلك.
- عندما تكون النتائج هي الحكم الوحيد على الحياة المستقبلية الدراسية أو خياراتها فإن المجتمع سيعامل النتائج على أنها تحقيق لأهداف التدريس بدلاً من كونها مؤشرات محسوسة على الإنجاز.
- الاختبار مرتفع الخطر ينقل سلطة التحكم بالمنهاج إلى الجهة التي تدير الاختبار.

هذه المبادئ مطبقة على كل أنواع الاختبارات، مع أن الاختبار وسيلة قوية لجمع المعلومات إلا أنه ليس الوحيد. ندرك الآن حاجاتنا لطرق متنوعة أكثر لجمع المعلومات من مجرد الاختبارات. نحتاج للعودة إلى مدارس منوعة تعرض مناهج مختلفة ، ويجب أن نهمل المعتقد السائد القائل أن العلامة تحدد جودة المنهاج المدرسي والتدريس. إنها تعكس العلامة التي يستحقها الطالب.

تقدم الاختبارات بأكثر من مجرد توجيه المنهاج، فكما ارتفاع نسبة الغش والتلاعب بواسطة المعلمين والمدراء بالاعتماد على أي مسح يقرأ، فإن النسبة تتراوح بين 10-40٪. لماذا يحدث ذلك؟؟ لأن هذه الاختبارات هي التي تحدد الحوافز التي يتلقاها المدرسون والمدراء، وهي التي تتحدد سمعة المنطقة التعليمية والحوافز المادية، النتيجة هي إعطاء الآباء صورة خاطئة عن أداء الأولاد، وتضليل دافعي الضرائب عن حقيقة ومصداقية المدارس التي يمولونها، وحتى اليوم ومع الطلب من المدارس تعليم التفكير الإبداعي وحل المشكلات فإن المدرسين يعلمون أبسط المهارات التي يعتقدون أن الاختبار القياسي سيعطيها.

## الأدوار الملعوبة في التقويم:

قبل حوالي عقدين من الزمن قالت (هيلدا تابا): إن التقويم عملية تعاونية، وهذا التعاون مهم لعملية التقويم كما لبقية المنهاج، وهو مهم لتكوين خطة التقويم الشامل في اختبار أدوات ونموذج التقويم، وفي الإجراءات لكل مراحل التقويم.

وفي جهد التقويم الشامل للمدرسة فإن المعلمين / المدراء / المقيمين وحتى الآباء يجب أن يتعاونوا في جمع المعلومات، ولا تكون قرارات التقويم بيد المعلم أو مدير منفردة ولا تكون حول جانب معين فقط من المنهاج، هذه القرارات ذات علاقة بكامل المنهاج وكل المشمولة عن توصيله.

تقول هيلدا تابا: إن السبب وراء مثل هذا التعاون هو أن يسمح لكل المشتركين بالعمل على صورة كاملة للمنهاج.

-**الطلاب**: ويجب أن يكون الطلاب متعلمين فاعلين، ولمعرفة ذلك يجب أن يستلم الطلاب بعض المسؤولية وليس فقط في تقدم تعلمهم بل في قياس المنهاج أيضاً. قد يعمل الطلاب مع معلميهم. إن المنهاج في الصف يكون لمعرفة قيمة وفعالية مكونات المنهاج، وطبعاً يعتمد إشراك الطلاب على مدى النضج والمستوى العمري...

ويجب أن يكون للطلاب دورٌ متزايد في تحديد إجراءات التقويم لمعرفة مدى التعلم الحاصل.

يسمح المربون الآن للطلاب بصنع ملفات خاصة تحوي عملهم الخاص، وتعليقاتهم حول مدى محبتهم لوحدات معينة من المنهاج. ليس ذلك فقط بل يتم إعطاؤهم أيضاً

الفرصة لقياس تعلم زملائهم، وفي مدارس أخرى يساهم الطلاب في تقويم المعلمين. ومن المحتمل تزايد دور الطلاب في عملية التقويم لتذويت تعلمهم وليعملوا كشركاء في عملية المنهاج.

-**المعلمون:** هم المتخصصون الأكثر وضوحاً والذين يجب أن يتسلموا عملية التقويم، وفي بعض الحالات يكونون هم المسؤولون الوحيدون عن عملية التقويم وقد يتم إبعادهم كلياً عنها في حالات أخرى.

يجب إشراك المعلمين في عملية منهاجية تعاونية. كما يجب إعطاؤهم بعضاً من المسؤولية في تقويم جزء من البرنامج. يدرك المعلمون اليوم أنهم يمكن أن يلعبوا عدة أدوار في المنهاج.

- **المقيمون:** التعاون بين كل الأطراف المشتركة في تطوير المنهاج ضروري، مع أن بعض الأطراف قد يلعب دوراً معيناً في عملية التقويم الكلية، إلا أنه من الممكن أن يكون شخصٌ واحد هنا المسؤول هذا الشخص هو (المقيم)، ويجب عليه أن يعمل مع مكتب المدرسة المركزي في إدارة المنهاج. قد يكون المقيم عضواً في نظام المدرسة، ولذلك له عدة مزايا، حيث يعرف النظام وأهدافه ويمكن قبول نتائجه بسهولة لأنه من طاقم المدرسة، ومع ذلك فهناك سيئات أيضاً حيث أن المقيم قد يكون غير مستعد لإصدار تقرير ينتقد المدرسة، وقد تكون لديه مسؤوليات أخرى بحيث لا يستطيع القيام بجهد التقويم، وقد لا ينظر لخبرته بأنها ذات الخبرة لخبير خارجي.

يعد المقيم أحد العملاء في فريق التقويم، وهو عادةً مراقب، ويصمم الطرق لجمع المعلومات بحيث ينقل المعرفة الناتجة إلى متخذ القرارات، ولاحظ أن المقيم لا يوفر القيم التي ستستخدم معها المعلومات المجمعة، بل يساعد متخذ القرار في توضيح هذه القيم حتى تتم مخاطبتها، نظرياً إن المقيم يخدم (كعين وأذن) لمتخذ القرار، حيث يقوم هنا بتوفير المعلومات المجموعة حول كيفية عمل المنهاج في الدراسة.

بعدها يعود الأمر لمنسقي المنهاج / لجنة إرشاد المنهاج / والمدراء في أخذ هذه المعلومات والحكم على قيمتها والعمل حسبها، والمقيم في الأصل عضو مساند لجهود تطوير وتطبيق المنهاج مع توظيف طرق أكثر إنسانية وطبيعة المنهاج، ولذا فالمعلمون سيلعبون دوراً مهماً في هذه العملية. قد يقومون بصنع مجلات محكمة تسجل نجاح

المنهاج أو فشله وقد يولد صوراً لصفوفهم تبين كيف استجاب الطلاب للمنهاج مع الزمن.

قد يقيم المعلمون أيضاً أنفسهم والطلاب من حيث مشاعرهم تجاه برنامج معين في النهاية سيلعب المعلمون دوراً أساسياً في إدراك موسع لعملية التقويم، وسيقومون الأغلب بتحديد طبيعة اشتراكهم في هذه العملية.

- **المستشارون (المرشدون)**: من الحكمة لمجلس المدرسة استخدام مستشار خارجي ليضع عملية التقويم في إطار مفاهيمي، وينسق جهد التقويم. أحياناً لا يكون للمدارس الصغيرة أي طاقم مدرب بشكل خاص للتقويم وعندما يحتاجون مثل هذه العملية فإن الإجراء الشائع هو استخدام شخص خارجي، يقول بعض المربون أن المقيم لبرنامج جديد يجب أن يكون من خارج النظام، مثل هذا الشخص الذي ليس لديه أية مشاعر مهنية قد يكون موضوعياً وصادقاً أكثر.

يجب أن تقود مصادر مجلس المدرسة ومدى جهد التقويم ومستوى خبرات طاقم المربين إلى جلب مستشار خارجي أو عدم ضرورة ذلك، ويجب أن يكون للمستشار الخارجي الخبرة، لكن قد ينظر له أحياناً على أنه متطفل، الأمر الذي قد يعيق عملية التقويم، ويجب على مسؤول تطوير المناهج أن يأخذ هذه العملية بعين الاعتبار.

-**الآباء وأعضاء المجتمع**: من دون شك فإن التربية تتضمن سياسة، ويجب على هؤلاء المتأثرين بالتربية أن يشتركوا في بعض جوانب اتخاذ القرار بما في ذلك أمور المنهاج.

يجب أن يشترك الآباء وحتى أعضاء المجتمع – دون الأطفال – في جهد تقويم المنهاج، وتكون ضرورة مثل هذا الاشتراك بالتعاون مع مسؤولي المدرسة. المهم هنا أن الآباء يجب أن لا يكونوا مجرد قارئين لتقارير التقويم أو متلقين للنتائج بل يجب أن يساهموا في كل جوانب عملية التقويم.

## مفهوم التقويم:

تأثر مفهوم التقويم بالفلسفة التربوية ففي ظل التربية التقليدية كان يقتصر على الإلمام بالتراث وحفظ المعلومات، كان التقويم يعني الامتحانات بصورتها التقليدية وبهذا المفهوم كان التقويم مرادف للامتحانات وأن أفضل أنواع الامتحانات هو امتحان المقال. وأن التقويم عملية ختامية تأتي في نهاية المرحلة التعليمية.

ولقد كان هذا النوع من التقويم يعكس فلسفة تربوية معينة وأصبحت وظيفة المدرسة هي العمل على اكتشاف أصحاب هذه الاستعدادات. وهم القلة الممتازة التي تحرص المدارس على استبقائها حتى نهاية مراحل التعليم، أما الأكثرية فينبغي العمل على استبعادها، ثم نبين لرجال التربية أن هذه النظرية تصور واقع التربية تصويراً سليماً (أن كثيراً من التلاميذ الذين يفشلون في الامتحانات التقليدية لا يرجع فشلهم إلى نقص الاستعدادات بقدر ما يرجع إلى خطأ في بناء المنهج أو سوء تنفيذه أو إلى عيوب في الامتحانات ذاتها، ثم تعدل مفهوم التطوير في ظل الحركة العلمية التي أدت إلى تقدم كبير وظهور مفهوم جديد للتقويم يجعله مكاناً للقياس، وفي ظل هذا المفهوم تركزت العناية على تحسين المقاييس التربوية لكي نصل إلى ما وصلت إليه كل المقاييس المادية الكمية التي تستخدم في مختلف المجالات العلمية والتكنولوجية، واقتصر نشاط العاملين في مجال التقويم على تحسين وسائله وأدواته ومن عيوب هذا المفهوم اقتصاره على الجانب الكمي وإغفاله الأحكام التي تتصل بالقيم والاتجاهات والسلوك والشخصية وإذا كانت التربية تستهدف بناء الشخصية وتوجيه السلوك وتقوم على أساس النظرة المتكاملة للإنسان، فمن هنا كانت الفرصة لأن نوازن بين التقويم والقياس.

**فالقياس:** إخضاع ظاهرة للتقدير الكمي عن طريق استخدام وحدات رقمية معينة. ولقد تقدمت العلوم الطبيعية تقدماً كبيراً كما طرأ على مقاييسها من دقة وصدق ثبات وموضوعية، وهناك محاولات متعددة لاستخدام القياس في هذه المجالات المعنوية والقيمية والكيفية ولكنها لا تزال في بداياتها ولم تبلغ بعد من الدقة والاكتمال ما بلغته المقاييس في المجال التكنولوجي.

**أما التقويم:** فيتناول الكليات والقيم وإصدار حكم عام وشامل والتقويم بذلك أعم من القياس وأكثر منه شمولاً وكثيراً ما يعتمد التقويم على القياس في جميع ما يمكن قياسه ولكنه لا يقتصر عليه بل يلجأ إلى أساليب متعددة من الوصف والملاحظة وإدراك العلاقات، وبذلك تعدل مفهوم التقويم فلم يعد مقصوراً على الامتحانات أو استخدام بعض الاختبارات والمقاييس العلمية، ومن هذا فإن التقويم يختلف عن المفهوم السابق اختلافاً كبيراً فالتقويم تبعاً للمفهوم الحديث نوع من النشاط الضروري في العملية التعليمية، وهو جزء رئيس فيها والتقويم بهذا المفهوم أكثر من جرد إعطاء التلاميذ درجات دائماً هو عملية تشتمل على عدة أنشطة نوضحها فيما يأتي:

- تحديد الأهداف التربوية المنشودة بطريقة واضحة ومحاولة ترجمة هذه الأهداف إلى غايات سلوكية يمكن ملاحظتها.
- إعداد واستخدام مجموعة من الطرق والأساليب لجمع البيانات عن التلاميذ.
- القيام بتحليل هذه البيانات وتفسيرها.
- ترجمة البيانات إلى خطة عمل تهدف إلى توجيه التلاميذ للتغلب على نواحي الضعف عندهم والعمل على تحسين المناهج وطرق التدريس والمواد التعليمية المستخدمة.

أهم الفروق بين التقويم بمفهومه القديم والتقويم بمفهومه الحديث:

- التقويم الحديث ليس نوعاً من القياس وإنما القياس يمثل جانباً واحداً من جوانب التقويم.
- التقويم الحديث يهدف إلى وضع خطة لتقدير مدى تحقيق جميع أهداف تدريس العلوم وهو ليس موجهاً نحو هدف إكساب التلاميذ المعلومات.
- التقويم الحديث عملية مستمرة لا تقتصر على نهاية العام الدراسي أو فترات زمنية محدودة.
- التقويم الحديث يستخدم طرق وأساليب متعددة.
- التقويم الحديث يشتمل على عنصر جديد وهو ترجمة النتائج التي نحصل عليها بواسطة الطرق والوسائل المختلفة إلى خطة تهدف إلى توجيه التلاميذ وتنميتهم والعمل على تحسين المقررات وطرق التدريس والوسائل التعليمية.

ويمكن أن يحقق التقويم كثيراً من الأهداف الهامة مثل:

- معرفة مدى تحصيل الطلاب للدروس أو لبرنامج تعليمي أو إكسابهم مهارة أو خبرة معينة.
- قياس النمو الشامل للطلاب في جميع جوانب الخبرة بحيث تضم جوانب المعرفة والمهارات والاتجاهات والميول والنمو في التفكير العلمي واكتساب قيم وأوجه تذوق وتقدير.

- معرفة مستوى النمو المعرفي الذي توصل إليه التلاميذ إذا كان يتوقف عند مستوى التذكر أم يصل إلى مستوى الفهم أو إلى مستوى التطبيق أو يصل إلى مستوى التحليل أو التركيب وهكذا يتضح التقويم السليم للعملية التعليمية.
- يمكن أن يكون التقويم دافعاً للطالب للمزيد من النمو ، فمعرفة الطالب المستمرة لمستوى تحصيله سوف يدفعه لتحسين مستواه ولذلك ينبغي أن يستمر التقويم طوال عملية التعلم فيكون جزءاً متكاملاً من التدريس.
- يستطيع المدرس أن يقوم نفسه ومدى نجاحه في العملية التعليمية من نتائج التقويم الذي يقوم به لطلابه.

## وظائف التقويم:

الهدف الرئيس من التقويم تحديد مدى نجاحه في ضوء معايير معينة مما يكون له تأثير ونتائج على:

**المتعلم:**

- قد يكون التقويم حافزاً لبعض المتعلمين على التعلم واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم وأدائهم.
- قد يساعد على معرفة نواحي القوة ونواحي القصور أي أنه يساعد التلميذ على اكتشاف قدراته لتحسين ذاته.
- قد يكون التقويم مصدر تهديد ورهبة لبعض التلاميذ مما يزيد من مستوى القلق لدرجة تعوق استغلال قدراتهم مما يتسبب في إهمال التلميذ لمادته الدراسية ويكون له تأثير على التحصيل.

**المعلم:**

- قد يكون التقويم وسيلة لتشخيص نواحي القوة والضعف في نشاطات التعليم والتعلم التي يستخدمها أو الوسائل التعليمية التي استعان بها مما يساعد في علاج نواحي القصور فيها والوقاية من تكرارها مستقبلاً.

- التقويم وسيلة المعلم للتعرف على مستويات التلاميذ و نواحي القوة والضعف في تعلمهم وتفاعلهم مع المناهج الدراسية مما يساعد على توجيههم.

يساعد التقويم المعلم على التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية ومشكلات التكيف والتأقلم مع المجتمع المدرسي والخارجي.

**المدرسة:**

- يساعد التقويم المدرسة على مراجعة أهدافها ومدى ملاءمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف.
- يساعد التقويم في التعرف على مدى جودة تطبيق المنهج.
- يساعد في التعرف على كفاءة الإمكانات البشرية والمادية لتطبيق المنهج.
- يساعد المدرسة في تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناسبة سواء في فصول دراسية أو مجموعات نشاط.
- يوفر معلومات عن مدى تأثير المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع ومدى ارتباط أهداف المدرسة ومناهجها بسوق العمل.
- يعطي مؤشرات للمدرسة تدل على مدى استفادتها من مصادر وإمكانات البيئة والمجتمع.
- يساعد في التعرف على التلاميذ ذوي الحالات الخاصة مثل الذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية أو الموهوبين في جوانب معينة.

**المناهج:**

يوفر التقويم المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عملية التطور على أسس سليمة ومنطق يرتكز على الأدلة الموثوق بها مما يساعد على زيادة فعالية تنفيذ المناهج الدراسية والقدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بها على أسس واقعية ومعلومات صحيحة والتطوير العلمي يبدأ بتقويم الواقع التربوي لتحديد المشكلات والوقوف على أوجه القصور، ولا بد أن ينتهي التطوير للعمليات بعملية تقويم شاملة لاختبار صحة الفروض

التي يقوم عليها التطوير وتحديد مشكلات التطبيق والعمل على علاجها.

وحتى يؤدي التقويم الغرض منه ويعمل على تحسين محتوى المناهج الدراسية وتحسين أداء المعلم وزيادة التحصيل للتلاميذ لرفع مستواهم مما يحقق النمو الشامل المتكامل لدى التلميذ، ينبغي أن يتوفر في التقويم ما يلي:

1. **الصدق Validity**: ويعني صدق التقويم معاني كثيرة من منها:

- التوافق بينه وبين أهداف المنهج والالتزام بها بحيث تكون الأهداف هي نقطة البداية في برنامج التقويم.
- شموله لجميع أهداف المنهج فالاقتصار على هدف دون آخر يعطي صورة غير شاملة للمناهج الدراسية مما يؤدي إلى تشخيص خاطئ لتوافق القوة والضعف.
- التأكد من أن الوسائل والأدوات التي تستخدم تقيس فعلاً ما ندعي قياسه وتوفر الأدلة التي ترتكز على أساس علمي من الصدق والثبات والموضوعية والتنوع.

2. **مراعاة التوازن Balance**: قد يرتكز برنامج التقويم على التلميذ ويعطل المنهج ذاته مما يوجب أن إيجاد توازن بين الحالتين فيكون جزء من البرنامج موجهاً نحو تقويم! لتلميذ والجزء الآخر مكمل له وموجهاً نحو تقويم المنهج ذاته أهدافه ومحتواه ونشاطاته ووسائل تقويمه ويقترح زايس أن يكون نصف برنامج التقويم للجانب الأول والنص الثاني موجهاً للجانب الثاني.

3. **أن يكون شاملاً**: ينبغي أن تكون عملية التقويم شاملة لكل جوانب الخبرة فلا يقتصر على الجوانب العقلية أو اللفظية وإنما يشتمل على المهارات والميول والاتجاهات والتفكير العلمي والتذوق والتقدير والقيم.

   ويمكن لمعلم العلوم أن يقيس كل جانب من هذه الجوانب بأسلوب التقويم المناسب له.

4. **أن يراعي مستويات المعرفة**: ينبغي ألا تقيس الامتحانات مجرد التذكر والحفظ والاستذكار المباشر لمحتوى الكتاب المدرسي وإنما ينبغي أن تتضمن أيضاً أسئلة تقيس المستويات العليا في التفكير مثل الفهم والتطبيق والتركيب والتحليل. لقد

بدأت وزارة التربية والتعليم في مصر من خلال المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي في عمل نماذج لأسئلة العلوم وجميع المواد الدراسية لقياس المستويات العليا من التفكير وقد بدأت التجربة منذ عام 1987 ، وهناك تطوير في نماذج الأسئلة في كل عام بهدف تنمية التفكير العلمي والقدرة على الإبداع للتلميذ مما سيكون له تأثير على المستوى التحصيلي للتلميذ وله تأثير على تغيير أداء المعلم وطريقته في الفصل الدراسي.

5. **أن يكون ديمقراطياً:** والتقويم الديمقراطي يقوم على أساس احترام شخصية التلميذ بحيث يشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولاً حقيقياً كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
6. **أن يراعي النمو الذاتي:** إن النمو عملية فردية تعتمد على إمكانيات الفرد وتحسين مهاراته ولذلك ينبغي أن يقارن الفرد نفسه بالمعايير التي يضعها لنفسه ولا يقارن درجاته بما يحققه غيره من الطلاب وبذلك يدرك الطالب مدى نموه الشخصي مهما كانت درجات زملائه سواء كانت مرتفعة أم منخفضة.
7. **أن يكون اقتصادياً:** لا ينبغي أن تشغل عملية التقويم أغلب الوقت أو تستهلك طاقات المعلم والتلاميذ وإنما أن تحتل نسبة محدودة من الوقت والجهد والتكاليف حتى يمكن تكرارها.
8. **أن يكون منظماً:** لا بد أن تسجل نتائج الاختبارات في استمارات يمكن الرجوع إليها ونحفظه بطريقة منظمة ويمكن استخلاص النسب والنتائج بطريقة سهلة.
9. **أن يكون مميزاً:** التقويم المميز هو الذي يعين على التمييز بين المستويات ويساعد على إظهار الفروق الفردية فالاختبار الذي يعلو فوق مستوى التلاميذ بحيث يعجز أغلبهم عن الإجابة عليه لا يعتبر مميزاً وكذلك الاختبار السهل الذي يجيب عليه الجميع دون تفرقة والاختبار المميز يتناول جميع الأهداف وجميع جوانب النمو والقدرات والمهارات وبذلك يعين على اكتشاف المواهب والتعرف على نواحي الضعف والقوة.
10. **أن يكون مستمراً:** من الخطأ أن نؤجل الامتحان حتى آخر العام، فالتقويم يحقق النمو للطالب إذا كان مستمراً طوال عملية التربية، فيكون دافعاً للطالب.

ويمكن تشخيص الأخطاء ووضع خطة إصلاحها وتصحيحها، ويسمى التقويم المستمر الذي يدخل ضمن بناء العملية التربوية بالتقويم الشكلي أو المستمر Formative Evaluation بينما يسمى التقويم الذي يبقى حتى آخر العملية التربوية بالتقويم النهائي Summative Evaluation.

ولقد أثبتت الأبحاث أن التقويم المستمر يؤدي إلى المزيد من النمو وارتفاع مستوى التحصيل. وهذه العملية ضرورية لكل من المتعلم والمعلم أنها تمكنه من تقدير تقدمه أو تخلفه في دراسة العلوم وفيما يتعلق بالمعلم فإن الكثير من مشكلات تدريس العلوم وخاصة المتصلة بالمناهج وطرق التدريس يمكن مواجهتها عن طريق التقويم فمثلاً قبل التخطيط لتدريس وحدة معينة يجب أن يقوم المعلم بالتعرف على قدرات التلاميذ واهتماماتهم واتجاهاتهم حتى يمكن تحديد الأهداف المناسبة لاختيار الخبرات التعليمية اللازمة.

11. **أن يكون التقويم موضوعياً:** ينبغي أن تكون عملية التقويم موضوعية أي لا تعتمد على الرأي الشخصي والتقويم الموضوعي هو التقويم الذي يؤدي إلى نفس النتائج إذا قام به اكثر من شخص ولذلك ينبغي أن يعتقد كل طالب بأن الدرجة التي حصل عليها تمثل مستواه حتى لو قام بالتصحيح بنفسه.

12. **التقويم عملية تعاونية:** في عملية التقويم يشترك مدرس العلوم مع غيره من مدرسي المدرسة في تقدير جوانب الضعف والقوة عند التلاميذ، فتدريس العلوم جزء من برنامج المدرسة وعليه فإن التقويم في العلوم يجب أن يكون مرتبطاً بتقويم الخبرات التعليمية الأخرى التي تعطى للتلميذ داخل المدرسة.

وعملية التقويم يجب أن يشارك فيها التلاميذ بأنفسهم، فالتقويم الذاتي للتلاميذ جانب رئيس في برنامج التقويم، ويمكن تدعيم التعلم الذاتي للتلاميذ عن طريق تدريبهم على المهارات الرئيسية الضرورية لعملية التقويم وقد يتم ذلك عن طريق توفير البيانات الرئيسية للتلاميذ وتدريبهم على الاحتفاظ بسجلات خاصة للتلاميذ توضح مدى نموهم في مجال العلوم، ومدرس العلوم يستطيع أن يعطي التلاميذ بيانات عن مدى تقدم كل تلميذ في الفصل الدراسي.

ويلخص الدمرداش سرحان عدة وظائف رئيسة للتقويم في مجال تدريس العلوم:

- **أغراض تعليمية:** تعد هذه الأغراض مهمة في تقدير مدى تقدم التلاميذ نحو أهداف تدريس العلوم، فعن طريق التقويم يمكن الكشف عن نواحي القوة والضعف عند التلاميذ وتوجيه العملية التعليمية بحيث تؤدي إلى تقدم التلاميذ ونحوهم لصيغة مستمرة وبذلك يصبح التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية، وللتقويم قوة دافعة نحو توجيه التعليم، فإذا نظرنا إلى الكثير من العيوب التي تؤخذ على تدريس العلوم حالياً نجد أن الكثير منها يرجع إلى أن أساليب التقويم تركز على قياس قدرة التلاميذ على تذكر الحقائق والمعلومات العلمية أما في الوقت الحاضر فترتكز وزارة التعليم على تعقيد أساليب التقويم في الامتحانات وضع نماذج الأسئلة على مستويات عليا من التفكير، وعملت على تطوير طريقة الامتحان بحيث أصبح الآن الهدف من الامتحان قياس قدرة التلميذ على التفكير وليس قدرته على الحفظ، وفي سبيل تغيير أساليب الامتحانات بدأت الوزارة في إنشاء بنك للأسئلة بغرض الارتفاع بالمستوى العلمي للتلاميذ ولذلك يتضح أنه عندما تتحسن طرق وأساليب التقويم وتصبح شاملة لجميع أهداف تدريس العلوم فإن هذا ولاشك يساعد على رفع مستوى تدريس العلوم في المدارس الثانوية وفي جميع المراحل التعليمية.
- **أغراض إدارية:** يمكن أن يستخدم التقويم لخدمة أغراض المدرسة من المفاهيم الإدارية ويتمثل في الاحتفاظ بسجلات خاصة لكل تلميذ يمكن الاستفادة منها عند نقل التلميذ من مدرسة لأخرى كما يمكن للمدرسة عن طريق هذه السجلات أن تقدم الخدمات التعليمية المختلفة لجميع التلاميذ.
- **أغراض توجيهية:** للتقويم وظيفة أخرى، وهي المساعدة في جمع معلومات عن كل تلميذ وعن طريق هذه المعلومات يمكن للمدرسين توجيه التلاميذ دراسياً ومهنياً.
- **أغراض تتعلق بالأبحاث:** إن تقدم العملية التعليمية يحتاج إلى الأبحاث والدراسات التربوية وعن طريق الأبحاث يمكن تحديد محتوى المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية التي تصلح لتحقيق أهداف معينة لمجموعة معينة من التلاميذ تحت شروط أو عوامل بيئية معينة ويتطلب تحديد كل هذا التجريب والتقويم على أسس علمية سليمة.

مما سبق يتضح أن اشراك التلاميذ في تحديد الأهداف التعليمية وتحديد أنواع النشاط يمكنهم من معرفة مدى تقدمهم نحو هذه الأهداف، ومدرس العلوم يجب أن يساهم في تنمية التقويم الذاتي بالنسبة للفصل، فعن طريق المناقشة يمكن تنمية ما يسمى بالشعور الجماعي وخلال المناقشات يمكن أن يقوم المدرس بعمل مقارنات بين نتائج الفصل والنتائج العامة للمدرسة، أي أن تقويم عمل المجموعة بواسطة المجموعة نفسها يجب أن يكون جزءاً في التخطيط التعليمي الذي يشارك فيه كل من المدرس والتلاميذ.

أما التقويم الذاتي بالنسبة للمدرس فهو أمر حتمي وضروري لنجاح المدرس في مهنته، فبعد كل درس يجب أن يسأل المدرس نفسه عن مدى نجاحه في عملية التدريس وعن أهمية الأعمال التي قام بها أثناء الدرس والأخطاء التي تعرض إليها وكيفية تسمية تدريس هذا الدرس إذا ما قام بتدريسه مرة أخرى.

## خطوات التقويم:

تمر عملية التقويم بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها بعضاً فإذا كان التقويم يستهدف تحديد مدى ما بلغناه من أهدافنا بقصد التعرف على الأوضاع والمشكلات فمن الطبيعي أن يبدأ التقويم بتحديد الأهداف والتعرف على المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها عن طريق استخدام الأساليب المناسبة واتخاذ ما يلزم للتعديل.

ويلخص الدمرداش سرحان خطوات التقويم في الخطوات التالية:

**- تحديد الأهداف:**

إن تحديد الأهداف هو الخطوة الأولى في سبيل إصدار أحكام علمية مناسبة على العمل التربوي وينبغي أن يتم تحديد الأهداف بالدقة والتوازن والشمول وأن تكون الأهداف واضحة ومترجمة سلوكياً.

**- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها:**

إن الميدان التعليمي يتضمن عدداً كبيراً من المجالات التي يمكن تقويمها والعمل على تحسينها، فهناك منهج العلوم بمكوناته من مقررات وطرق للتدريس ووسائل ونشاطات المعلم والتلميذ، وغير ذلك من المجالات، وينبغي أن نحدد المجال المراد تقويمه والدواعي والمشكلات.

**- الاستعداد للتقويم:**

يتضمن هذا مجموعة الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك مما سوف يتم استخدامه للتقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه كما يتضمن إعداد من سيقومون بالتقويم، كما أن هناك بعض الوسائل مثل: بطاقات الملاحظة وقوائم المراجعة واختبارات المواقف والمقابلات الشخصية.

**- التنفيذ:**

يتطلب اتصالاً وثيقاً بالجهات المختصة بهدف التعاون معها والوصول إلى أفضل النتائج.

**- تحليل البيانات واستخلاص النتائج:**

يتطلب في هذه الخطوة رصد البيانات رصداً علمياً يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

**- التعديل وفق نتائج التقويم:**

لا تنتهي عملية التقويم بمجرد جمع البيانات وإصدار الأحكام وإنما ينبغي أن يكون ذلك تمهيداً لتقويم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المرجوة.

**- تجريب الحلول والمقترحات:**

إن الحلول والمقترحات لا تعدو أن تكون افتراضات نقيم على أساسها خطة التحسين، لذلك ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة للتأكد من سلامتها من جهة ولدراسة مشكلات التطبيق، واتخاذ اللازم لعلاجها من جهة أخرى.

وهكذا نرى أن التقويم يمثل مشروعاً متكاملاً ومترابطاً يبدأ بتحديد الأهداف والغايات والمجالات والمشكلات، ويتطلب الاستعداد للتنفيذ بتجهيز الوسائل والأدوات، وينتهي بأحكام تعين على مراجعة الخطط والوسائل والأساليب واقتراح الحلول والتأكد من سلامتها وفاعليتها.

وبذلك يساعد التقويم في تحسين العملية التعليمية والارتفاع بمستواها.

## تصنيف اختبارات التقويم:

### التصنيف على أساس ما يقوم الاختبار بقياسه:

وينقسم على هذا الأساس إلى ثلاثة أقسام:

-**اختبارات القدرات العقلية Mental Abilities**: وهي تقيس القدرة على اكتشاف العلاقات وتطبيقها في مواقف جديدة وتقيس الجوانب العامة في التفكير والتي يبدو أن الإنسان يكتسبها دون تعلم معين كالقدرة على الاستدلال والتصور ومنها اختبارات الذكاء والقدرات العقلية العامة.

-**اختبارات الاستعداد Aptitude Tests**: الاستعداد هو القدرة الكامنة على اكتساب أنواع معينة من المهارة أو المعرفة من اختبارات الاستعداد ومنها اختبار الاستعداد الميكانيكي – الموسيقى – واختبارات القدرات التي تطبق في مصر للقبول بكليات الفنون والكليات العسكرية ويقيس اختبار الاستعداد مستوى الأداء في مجال لم يدرب فيه الشخص تدريباً خاصاً للتنبؤ بمستوى الأداء الذي يمكن توقعه إذا حدث تدريب القدرة الكامنة.

-**اختبارات التحصيل Achievement Tests**: تقيس مستوى الأداء الحالي بالنسبة للمعلومات والمهارات التي تم اكتسابها نتيجة التدريب أو التعليم ومنها الاختبارات الشخصية ومنها ما يقيس التحصيل في مادة دراسية وتوجد بطاريات اختبارات لقياس التحصيل في مراحل تعليمية معينة في جميع المواد وبالطبع فإن اختبارات التحصيل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى معين فإذا نفذ هذا المحتوى نفذت اختبارات التحصيل المرتبطة بحدوثها.

**التصنيف على أساس طبيعة الاستجابة للاختيار:**

**وتصنف إلى ثلاثة أقسام:**

-**اختبار شفوي**: يستجيب الشخص لأسئلته شفوياً وهو بهذا لا يترك سجلاً مكتوباً للاستجابة.

-**اختبار تحريري**: ويترك المستجيب لهذا الاختبار سجلاً مكتوباً لإجاباته سواء كان سجلاً لفظياً أو علامات أو رموزاً وتتطلب الإجابة عن هذا الاختبار مستوى قرائي معين.

-**اختبار أداء أو اختبار عملي**: يتطلب فيه أداء عمل معين مثل فك جهاز أو تركيبه أو إجراء تفاعل كيميائي معين.. الخ.

### التصنيف على أساس طريقة التطبيق:

**ويصنف إلى قسمين:**

-**اختبارات فردية:** تطبق على كل شخص على حدة مثل اختبار ذكاء ستانفورد بينية واختبار ذكاء وكسلر.

-**اختبارات جماعية:** تطبيق في نفس الوقت على مجموعة من الأشخاص مثل كثير من اختبارات التحصيل أو اختبار القدرات المتمايزة.

## طرق وأساليب التقويم:

ويمكن تقسيم الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم تعلم التلاميذ للعلوم إلى ثلاث مجموعات هي: الأساليب التحريرية، والأساليب الشفهية، وأساليب الملاحظة.

وبالرغم من اختلاف وتنوع أساليب التقويم فإنه توجد بعض الاعتبارات التي يجب أن تراعى عند إعدادها واستخدامها في التقويم، وهذه الاعتبارات هي:

1. إن الأسلوب المستخدم في التقويم هو وسيلة لتقويم أهداف معينة وأن الهدف هو الذي يحدد الطريقة أو الأسلوب المستخدم في التقويم.
2. إن الاختبارات الجيدة تحتاج إلى جهد وعناية لإعدادها وأن هناك قواعد يجب مراعاتها عند إعداد الاختبارات حتى تحقق الهدف من استخدامها.
3. إن بعض الاختبارات تحتوي على عنصر الذاتية ولذلك يجب فحص نتائج الاختبارات ومقارنتها دائماً بأساليب أخرى في التقويم.
4. إن الاختبار الواحد قد يوضع ليقيس أكثر من جانب واحد من جوانب التعلم فقد يقيس تحصيل لحقائق وفي نفس الوقت الذي يقيس فيه تحصيل المفاهيم والمبادئ والمهارات ولكن من المهم أن يدرك المعلم كيفية صياغة أسئلة بحيث تحقق في مجموعها كل الأهداف التي يبغي قياسها.
5. أنه يمكن الجمع بين أكثر من صورة من صور القياس في إطار واحد فمثلاً يتضمن الاختبار الشفهي مطالبة التلميذ بالتعرف على بعض العينات أو النماذج التي يعرضها المعلم وقد يطلب من التلميذ أثناء الاختبار العملي كتابة تفسير للنتيجة التي يصل إليها.

**اختبار المقال:**

في مجال العلوم "كيمياء / فيزياء / بيولوجي" لا توجد طريقة واحدة أو أسلوب واحد يستخدم في تقدير نتائج العملية التعليمية، وإنما توجد طرق وأساليب متعددة وهي ضرورية لتقدير مدى ما اكتسبه التلاميذ من معلومات وأفكار ومفاهيم وحقائق ومبادئ وقوانين وتعميمات ونظريات في مجال العلوم، وهي ضرورية في تقدير مدى تدريب التلاميذ على طرق التفكير والبحث والدراسة التي يستخدمها العلماء في تطوير العلم وفي الوصول إلى الاكتشافات الحديثة، كما توجد طرق وأساليب متنوعة لتقدير أثر تدريس العلوم على النواحي السلوكية للتلاميذ الخاصة بميولهم واتجاهاتهم العلمية والمهارات العلمية التي اكتسبوها ومدى تقديرهم لدور العلم والعلماء في خدمة البشرية، ومن هذه الطرق الأساليب التحريرية الكتابية أو اختبار المقال.

**الاختبارات الشفوية:**

بالرغم من أن كثيراً من المعلمين يستخدمون الاختبارات الشفهية كوسيلة لتقويم تلاميذهم، إلا ن البعض يرى عدم الاعتماد كثيراً على هذه الوسيلة لأنها لا تعطي فرصة كبيرة للتلميذ للإجابة والجو المحيط قد يزيد من ارتباك التلميذ ورهبته، ويعتمد التقدير فيها على حظ التلميذ في مدى سهولة أو صعوبة السؤال الملقى عليه، وعلى ذاتية المعلم وهذا بالإضافة إلى أنها تحتاج إلى وقت طويل.

قد يكون هذا النقد صحيحاً إذا كان الهدف من التقويم هو التعرف على المستوى العام للتلميذ ومقارنته بمستوى محدد أو بمستوى زملائه، ولكن إذا كان الهدف هو التعرف على مدى فهم التلميذ وعلى نواحي الخطأ في هذا الفهم تمهيداً لتصحيح هذه الأخطاء وتوجيهه الوجهة الصحيحة، فإن مثل هذه الاختبارات قد تكون صغيرة ويمكن أن تكون هذه الأساليب من الوسائل المعدة للتقويم اليومي للتلاميذ في بداية الحصة ونهايتها، وقد يكون من المفيد بالنسبة لتدريس العلوم ألا تقتصر هذه الاختبارات الشفهية على أسئلة وإجابات تطبيقية بل يمكن أن تضاف إليها بعض المواقف العملية، فمثلاً قد تعرض على التلاميذ جهاز معين: (الأميتر – الفولتميتر / محول ...) أو القيم بتجربة معينة في الكيمياء (الكشف عن الشقوق الحامضية ...) وبهذا تستخدم هذه الاختبارات في النواحي اللفظية والعملية.

### 1. طرق التقويم الشفهية:

ومن طرق التقويم الشفهية طريقة المناقشة:

تفيد هذه الطريقة من الطرق واسعة الانتشار في تقويم التلاميذ فعن طريق المناقشة والأسئلة الشفهية يمكن تقدير مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية. فأسئلة المناقشة يمكن أن:

- تكون ذات قاعدة كبيرة في تقدير مدى فهم التلاميذ للمعلومات.
- تكون ذات فائدة في تقدير قدرتهم على التفكير.
- تكون ذات فائدة في تحديد أنواع السلوك التي اكتسبوها نتيجة لدراسة العلوم.

### 2. مزايا طريقة المناقشة:

- يمكن تقدير عدد كبير من التلاميذ في وقت واحد.
- تعطي للتلاميذ خبرة في التعبير الشخصي.
- تمكن التلميذ من أن يكتشف خطأه ويحاول أن يصحح نفسه.
- تتيح للتلاميذ الفرصة للاستفادة من إجابات بعضهم البعض.
- توجيه التلاميذ إلى كيفية وضع خطة لبحث مشكلة ما وتفسير البيانات والحقائق الناتجة من خبراتهم.
- الوقوف على مدى تتبع التلاميذ للدرس وتصحيح أخطاء فهمهم.
- توجيه التلاميذ إلى تطبيق المبادئ والمفاهيم التي تعلموها في مواقف جديدة ويقوم أسلوب الحوار والمناقشة على الأسئلة التي يوجهها المعلم للتلاميذ والأسئلة التي يوجهها التلاميذ، ولذلك ينبغي أن يعرف المعلم كيف ومتى يسأل تلاميذه.

### 3. أنواع الأسئلة الشفهية:

- **أسئلة تدور حول حقائق:** مثل هذه الأسئلة إذا قام المعلم بتوجيهها فيجب أن تدور حول حقائق سبق للتلاميذ دراستها أو معرفتها من خلال خبراتهم في الحياة.

- **أسئلة تدور حول مشكلات:** هذا النوع يهدف إلى توجيه تفكير التلاميذ نحو مشكلة، وينبغي أن تتحدى الأسئلة تفكير التلاميذ بشط ألا تكون أعلى من مستوياتهم أي يمكن للتلاميذ الإجابة عنها في ضوء علاقات جديدة بين معلوماتهم السابقة.
- **أسئلة الرأي:** تهدف إلى التعرف على آراء التلاميذ حول موضوع أو شيء وأن هذه الأسئلة لا تحتاج إلى إجابة صحيحة بعينها.

**4. خصائص المناقشة والحوار:**

- لا توجد طريقة تعليمية تخلو من الأسئلة، واستخدام الأسئلة ليس طريقة قائمة بذاتها إلا في طريقة الحوار أو الجدل التي ابتكرها سقراط ونفذها بمهارة فكرية فكان يطرح السؤال على التلاميذ متظاهراً بعدم المعرفة ثم يتدرج في الحوار إلى أن يصل إلى الهدف.
- تبدو أهمية إلقاء السؤال في أنه طريقة تثير الاهتمام وتدعو إلى التفكير وهذه من أهم خطوات التعلم.
- يصبح المعلم في حالة استخدام طريقة المناقشة مسؤولاً عن توجيه الأسئلة وإدارة دفة الحوار.
- استخدام الأسئلة له أصول وأساليب حتى لا يصبح الدرس مملاً ومصطنعاً.
- أن يناسب السؤال قدرة التلميذ وخبراته.
- أن يلقى السؤال بنبرة طبيعية تصلح للمناقشة ويبدو فيها الاهتمام كما أنها توحي بثقة المعلم بتلاميذه.

**5. مزايا الأسئلة التي تستخدم في المناقشة:**

1. للأسئلة أنواع ولكل منها مزاياها:

- منها الأسئلة التي يلقيها المعلم لجذب الانتباه.
- منها الأسئلة التي يلقيها المدرس في أول الدرس لتحضير تلاميذه ويتحقق من مدى معلوماتهم حول الموضوع لربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة.

- الأسئلة التي يلقيها المعلم لإثارة التفكير والبحث وهي أهم أنواع الأسئلة.
- الأسئلة التي يستخدمها المعلم لاختبار التلاميذ وتقويم تحصيلهم سواء خلال الدرس أو في نهايته، ويمكن أن تكون دافعاً للتلاميذ لتشجيع تعلمهم وتصحيح الأخطاء وينبغي ألا تستغرق هذه الأسئلة كثيراً من جهد التلاميذ أو وقتهم وتكون واضحة منطقياً.
- أسئلة توحي بالروح الديمقراطية في الفصل حيث تكون هناك فرصة للطلاب لإبداء الرأي والتدرب على سماع الرأي الآخر ولذلك فإنه ليس من الغريب إن كانت جدلية سقراط قد أرست دعائم الديمقراطية في أوروبا وكانت دافعاً لنهضتها.

6. **عيوب الأسئلة والمناقشة:**

- تثير الأسئلة أحياناً ضيق التلاميذ وخوفهم خاصة إذا استخدمت أداة للعقاب.
- يفقد المعلم النظام في الفصل إذا لم يحسن استخدام الأسئلة.
- يحتكر بعض التلاميذ الإجابة والأسئلة أحياناً.
- يشعر التلاميذ بالملل إذا عجزوا عن الإجابة عن الأسئلة الصعبة.
- يرى بعض المربين أنه ليست كل الموضوعات يمكن تدريسها بطريقة الحوار أو المناقشة ففي الموضوعات الفلسفية لا تزال قضايا مطروحة، أما موضوعات العلوم فقد حسمت وتوصل العلماء فيها إلى نتائج تصعّب هذه الطريقة في المرحلة الابتدائية.
- يتعذر استخدام هذه الطريقة في بعض الدروس التي تقتضي اكتساب مهارات فردية مثل إجراء التجارب الكيميائية.
- تعتمد هذه الطريقة على مهارة المعلم وشخصيته في تنظيم المناقشة.

7. **تحسين طريقة الأسئلة الشفهية:**

- ينبغي أن يعد المعلم أسئلته بعناية وفق خطة لها أهداف.

- ينبغي أن تكون الأسئلة تتفق مع الهدف منها، فينبغي أن تثير التفكير والاهتمام.
- ينبغي أن يشترك التلاميذ جميعاً في الحوار قدر الإمكان، ويمكن أن يشترك التلاميذ في حوار بعضهم البعض.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يقدموا أسئلة بأنفسهم، فهذا النوع من الأسئلة يكون نابعاً من فكر الطلاب بأنفسهم.
- يمكن أن تتخلل هذه الطريقة إجراء تجارب ليستوثق التلاميذ من بعض الإجابات أو لإثارة المزيد من الأسئلة حول مشاهداتهم لبعض التجارب، كما يمكن أن تتضمن القيام برحلات أو زيارة المتاحف.
- ينبغي إتاحة الفرصة للطلب للاطلاع على بعض المراجع وغيرها من المصادر للاستعداد للمناقشة أو للقدرة على متابعة ما يثيره من مسائل والإجابة عليها.
- ينبغي أن يكون دور المعلم هو دور الموجه وليس القائد أو المحتكر للحوار.

**أسلوب الملاحظة:**

أسلوب الملاحظة يقوم بدور فعال في تقويم تعلم التلاميذ للعلوم، فعن طريق الملاحظة يمكن جمع معلومات عن التلاميذ قد لا يتوفر جمعها بالطرق الأخرى، وأسلوب الملاحظة كثيراً ما يسهل بواسطة المدرسين كأسلوب من أساليب التقويم وقد يرجع ذلك إلى كونهم غير مقتنعين، كطريقة تقويم التلاميذ أو لعدم معرفتهم بالإمكانيات التي يمكن أن تتحقق عن طريق استخدام الملاحظة في تقويم تدريس العلوم.

إن الملاحظة كأسلوب يمكن أن تكون ذات قيمة كبيرة إذا ما استخدمت بمهارة ويمكن للمعلم أن يعمل سجلاً دقيقاً ومستمراً يوضح مدى التقدم في دراسة التلاميذ للعلوم واستخدام الملاحظة له عدة مزايا ومن أهم هذه المزايا:

- المعلومات التي يحصل عليها المعلم نتيجة للملاحظة تستخدم مباشرة في توجيه التعليم أي أن التقويم والتعليم يحدثان في وقت واحد.

- التلاميذ الذين قد يصابون بالقلق والتوتر أثناء الاختبارات، يمكن أن يتخلصوا من هذه الانفعالات عن طريق استخدام أسلوب الملاحظة.
- بعض الأهداف التربوية مثل إكساب التلاميذ مهارات يصعب قياسها بالوسائل الأخرى.

من ناحية أخرى فإن من عيوب أسلوب الملاحظة تأثره بعوامل شخصية غير أنه يمكن التقليل من شأن هذه العوامل كالآتي:

- أن تكون الملاحظة محددة وموجهة نحو قياس أشياء معينة ومما يساعد على ذلك تحديد أهداف تدريس العلوم بعبارات سلوكية بحيث يمكن ملاحظتها وبالتالي يكون من السهل قياسها وبهذه الطريقة يمكن للمدرس جمع معلومات من التلاميذ تتوفر فيها الموضوعية بنسبة كبيرة.
- أن يعطي المعلم جميع التلاميذ فرصاً متكافئة أثناء الملاحظة حتى يتمكن من ملاحظة مدى التغير في سلوكهم نتيجة للتعلم.
- أن يكون المعلم على علم بمدى تأثر أسلوب الملاحظة بالعوامل الشخصية وبذلك يتجنب تأثير هذه العوامل بقدر الإمكان.
- أن يدرك المعلم أن نوعية السلوك الملاحظ تتوقف على مستوى نضج التلاميذ فمثلاً عند تقويم قدرة التلاميذ على تناول الأجهزة واستخدامها فإنه من الضروري إدراك أن تلاميذ المرحلة الأولى لا يمكنهم أن يقوموا بهذا الأداء بنفس المهارة التي يقوم بها تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية.

ومهما اختلفت هذه الطرق، فإن على معلم العلوم أن يحتفظ بسجل دائم لكل تلميذ يوضح فيه مدى التغير في سلوكه وهذه السجلات يمكن الرجوع إليها من وقت لآخر لبيان حالة التلميذ ومن المستحسن أن يناقش المدرس حالة التلميذ مع التلميذ نفسه حتى يستطيع أن يقدم له العون والتوجيه والإرشاد.

وكثيراً ما يستخدم قوائم التقدير Checklists ومقاييس التقدير Rating Goals كي يلاحظ فيهما المعلم سلوك تلاميذه وقائمة التقدير عبارة عن قائمة مختارة من الكلمات أو العبارات أو الجمل أو الفقرات، يضع الملاحظ بما فيها علامة (   ) يدل على وجود الشيء فيما يلاحظ وقد تحتوي قائمة التقدير على عناصر تمثل ما يتوقع من

أنواع مرغوب فيها أو مرغوب عنها في السلوك أو سلسلة من المهارات ترتبط بعملية ما أو مجموعة من الآراء أما مقياس التقدير فهو قائمة مختارة من الكلمات أو العبارات أو الجمل أو الفقرات يسجل الملاحظ بعد كل منها قيمة أو تقديراً مبنياً على مقياس موضوعي للقيم ولذلك فالفرق الجوهري بين قائمة التقدير ومقياس التقدير يكمن في استخدام الوسيلة الأخيرة لإصدار الأحكام الكمية عن الملاحظات.



# الفصل الخامس

# التنظيمات المنهجية وتطبيقاتها



# الفصل الخامس
# التنظيمات المنهجية وتطبيقاتها

## تمهيد:

توجد ثلاثة تنظيمات أساسية للمناهج هي منهج المواد الدراسية ومنهج النشاط والمنهج المحوري وهي تختلف عن بعضها فيما نعتبره أكثر أهمية كأساس لاختيار مضمون المنهج وتنظيمه.

فمنهج المواد الدراسية ينظم حول المفاهيم الرئيسية لكل مادة ويهدف ذلك إلى إكساب المتعلم المعنى والوحدة في خبراته إذا فهم المادة فهماً جيداً. ومنهج النشاط ينظم حول ميول التلاميذ واهتماماتهم من أنشطة في حين يُنظم المنهج المحوري حول محور يضم عمليات أو مشكلات ذات دلالة اجتماعية أو ذات أهمية في الحياة المعاصرة أو حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم.

ولقد ظهرت تعديلات لهذه المناهج وذلك على النحو الآتي:

**تعديلات منهج المواد الدراسية:**

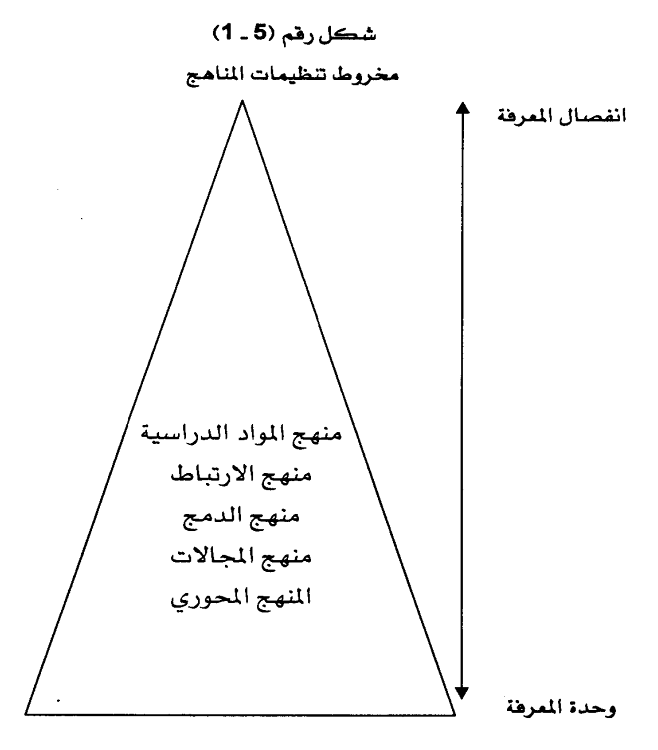
- منهج المواد المترابطة
- منهج المواد المندمجة
- منهج المجالات الواسعة
- منهج ميادين المعرفة المنظمة

وأما منهج النشاط فيتمثل تطبيقه في المشروعات في حين طبق المنهج المحوري طبق على أساس أن يتكون المحور من مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة أو المرتبطة أو المندمجة أو على فعل مجالات واسعة تدور حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم.

ويلاحظ أن اسم المنهج يشتق من نوع تنظيمه فمنهج المواد الدراسية هو المنهج الذي يتبع تنظيم المواد الدراسية، ومنهج المواد المترابطة هو المنهج الذي ينظم على أساس الربط بين المواد ومنهج النشاط هو الذي ينظم على أساس النشاط.

شكل رقم (5 ـ 1)

مخروط تنظيمات المناهج




يلاحظ أنه كلما اتجهنا نحو القاعدة ازدادت الوحدة في المنهج فمنهج الارتباط يحقق بعض التكامل ويزيد التكامل في منهج الدمج ويزيد الدمج في منهج المجالات الواسعة حيث يتم بين عدة مواد أما المنهج المحوري يحول أن يوحد المعرفة حول مشكلات اجتماعية بينما منهج النشاط تدور المعرفة حول نشاطات التلاميذ.

## منهج المواد الدراسية Subject Matter Curriculum

منهج المواد الدراسية من أكثر التنظيمات انتشاراً في مصر والعالم وهو تنظيم لمنهج المدرسة أو للبرامج الدراسية أفقياً ورأسياً على أساس المحتوى أو المادة العلمية، يغير هذا المنهج إلى التنظيم الذي يشمل الخبرات التي تأخذ شكل المواد الدراسية المعرفة مثل العلوم – الرياضيات – التاريخ – الجغرافيا ... وهذا المنهج لا يقلل من

الاهتمام بالمواد الدراسية بل يجعل لهذه المواد كيانها المناسب وأنه لا يهمل الحقائق والمعلومات بل يستخدم قدراً كبيراً منها، ولكن لا يجعل التلاميذ يدرسونها منعزلة بل يدرسونها مرتبطة بمواقف أو بمشكلات ونظراً لأن السيطرة على المادة الدراسية هي المطلب الرئيسي فالشرح أو الوصف هي الطريقة الرئيسية للتعلم والكتاب المقرر هو المصدر الوحيد للمعرفة.

هذا المنهج من أقدم تنظيمات المناهج فتاريخه يعود إلى أيام الإغريق والرومان ثم إلى الفنون/ المواد السبعة الحرة في العصور الوسطى التي كان يعتقد أنها تضم المعرفة اللازمة للإنسان المتعلم أما التاريخ الأحدث لمنهج المواد الدراسية فيعود إلى السبعينات من القرن الماضي إلى وليم توري هاريس William Torey Harris الذي كان ناظر المدرسة سانت لويس بأمريكا ذلك الوقت.

## فلسفة منهج المواد الدراسية:

تكمن في تفضيل بعض المواد على بعض من حيث قيمتها في تدريب الفصل وهذا يعني التسوية بين التعليم العام والمواد الدراسية بمعنى أن الفرد إذا درس المواد الدراسية المحددة فقد تربى تربية كاملة. أي لا سبيل إلى التربية إلا بالمواد الدراسية، ويقتضي ذلك تفضيل المواد على بعضها البعض وتقييم المادة الواحدة وقد أدى ذلك إلى كثير من الجدل حول طرق تنظيم المحتوى، وفي الواقع أن منهج المدرسة يضم عدداً من المواد يحوي كل منها حقائق ومفاهيم متآلفة في شق واحد وكل مادة لها منطقها الخاص ودراسة حقائقها تكشف عن هذا المنطق فيستوعبه المتعلم ويطبقه وكل مادة لها طرائقها وأساسياتها التي تدرب جانب العقل وبهذا ينظم العقل تنظيمها يساعد على التفاعل مع مشكلات الحياة وهذه المواد لها إسهامات فريدة فإذا ضم منهج المدرسة المواد المناسبة ساعد هذا الجيل على تكوين نظرة متوازنة إلى هذا العالم.

## خصائص منهج المواد الدراسية:

- المادة الدراسية: هي هدف أسمى للعملية التعليمية بالمدرسة وكل نشاط لا يقترن بتعلم المادة الدراسية لا يعتبر هاماً وخارجاً عن نطاق المنهج.
- أصبحت وظيفة المدرسة إتقان المادة الدراسية فقط.

- يعهد إلى تخطيط هذا النوع من المناهج متخصصون في فروع ومجالات العلم المختلفة فيقوم كل منهم بتقسيم ما يدرسه التلاميذ إلى موضوعات دراسية بكل صف وينظم محتوى المادة على أساس منطقي للمادة ذاتها والتدرج من الأسهل إلى الأصعب أو على أساس الترتيب الزمني لبعض المواد الدراسية.
- يقسم اليوم المدرسي إلى عدة فترات زمنية تعرف كل منها بالحصة يدرس فيها مادة من المواد الدراسية وبذلك تصبح عملية التعليم عملية مجزأة.
- لا يتعرض هذا النوع من المناهج إلى إضافة أو حذف مادة أو أجزاء من المادة إلا عن طريق لجان متخصصة في المواد الدراسية.
- يقوم المعلم بتلقين ونقل هذه المعلومات، إلى التلاميذ نقلاً عن المعلومات والمعرفة الماضية أي أن العملية التعليمية قد انحصرت في نقل التراث الثقافي والمعرفي من الأجداد إلى الأحفاد ولا شك أن هذا التراث الماضي يضم بين ثناياه معلومات مختلفة وحشو لا يناسب حاجات واهتمامات الأجيال الحديثة.
- انتقل اهتمام المادة الدراسية إلى المعلمين وأصبحوا يجدون في إتقان المادة الدراسية كهدف وغاية من جهة وكدليل على مقدرتهم وكفاءتهم من جهة أخرى.

يوضح "سميث وستانلي تورز وهوبلر ورايس" بعض خصائص منهج المواد الدراسية:

### تصنيف المعرفة وفقاً لمتطلبات البحث العلمي:

بتراكم التراث الإنساني من المعرفة على امتداد العصور ظهرت الحاجة لتصنيفها ليسهل الرجوع إليها ولاستخدامها في البيئة وتعليمها للآخرين فكانت المواد الدراسية تصنيفاً وتقسيماً وتنظيماً لتراث الإنسان ويتكون المنهج من مقررات مستمدة من المواد الدراسية تناسب مرحلة العمر التي هو عليها ويمكن إضافة مقررات أو حذف بعضها كلما دعت الحاجة.

### التركيز على أساليب الشرح:

- يؤكد على وسائل وأساليب الشرح والتوضيح.
- يعرض الأفكار ثم يبسطها.
- تمثل المعرفة اللفظية مكاناً بارزاً فيه.

ومن هنا نجد أنه قد استخدمت المحاضرة والمناقشة والشرح والأسئلة والأجوبة ولذلك كان عرض المادة يتفق مع هذا المنطق من حيث التدرج من البسيط إلى المعقد وبناء الحقائق الجديدة على أساس حقائق سابقة والتدرج من الشكل إلى الجزء ومراعاة الترتيب الزمني للأحداث.

**البرامج والمقررات الدراسية تعد مقدماً:**

تشمل البرامج والمقررات التي ستقرر وتؤلف الكتب الدراسية وأدلة المعلم وتعد الوسائل اللازمة للتدريس هذا المحتوى ويقتضي مواصفات المعلم الذي يقوم بالتدريس.

والمواد ليست متساوية الأهمية فعادة تعتبر المواد النظرية أكثر أهمية من المواد التعليمية في التعليم العام ومواد النشاط كالتربية الرياضية والموسيقية أقل أهمية من المواد الأكاديمية وينعكس ذلك على ما يمتحن فيه الطالب من مواد.

**الثوابت والمتغيرات أو المقررات الإجبارية والمقررات الاختيارية:**

يلزم أن يصنف النظام التعليمي مسبقاً المقررات الدراسية فيحدد الثوابت والمتغيرات وعلى التلاميذ في أي المراحل ففي نظام التعليم المصري تعتبر مواد التربية الدينية واللغة العربية والرياضيات والدراسات البيئية والاجتماعية والعلوم والمواد الفنية ثوابت بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية لذلك فدراستها إجبارية ويختار التلاميذ مجالاً من المجالات الزراعية أو الصناعية أو الاقتصاد المنزلي بداية من الصف الرابع وهناك مواد اختيارية وهي تكنولوجيا التعليم تبدأ من الصف الرابع الابتدائي.

أما المرحلة الإعدادية فمواد التربية الدينية واللغة العربية والرياضيات والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والعلوم والرسم واللغة الإنجليزية أو اللغة الفرنسية فهذه مواد ثابتة ويترك للتلاميذ حرية الاختيار في أحد المجالات السابقة.

أما المرحلة الثانوية فيوجد التعليم العام والصناعي والزراعي ومدارس البريد والتمريض وتوجد شعب في أنواع التعليم فالتعليم الثانوي العام به شعبة علمي وأدبي في العام الدراسي 1992/91، في العام الدراسي 1993/1992 بدأ تطوير نظام الثانوية العامة على مرحلتين هم الصف الثاني الثانوي والصف الثالث الثانوي وتصبح هناك مواد أساسية في الصفين الدراسي وهم اللغة العربية / اللغة الإنجليزية / الفرنسية / التربية الدينية وقسمت الشعب إلى ثلاث شعب "علمي – رياضيات – أدبي" يختار

الطالب منهم في الصف الثاني مادتين وفي الصف الثالث ثلاث مواد على أن يكون هناك مادة أدبية للشعب العلمية والأدبية ثم حدث تعديل آخر في العام الدراسي 1999/1998 واعتبرت مادة الرياضيات مادة أساسية على جميع الطلاب في الصف الثاني الثانوي مع مادة اللغة العربية واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية والتربية الدينية ويختار الطالب مادة واحدة في الصف الثاني أما الصف الثالث يختار ثلاث مواد، وألغي التحسين في المواد الدراسية ابتداءً من العام 98/97 وفي التعليم الصناعي توجد شعب نجارة وخراطة وكهرباء وسيارات واللغة العربية إجبارية على الجميع فهي من الثوابت بينما تقرر اللغة الإنجليزية على بعضهم والفرنسية على البعض الآخر ويعتبر من المتغيرات، وفي التعليم الثانوي هناك مواد اختيارية مثل الكمبيوتر، وفي المملكة الأردنية أخذوا بنظام الحزم في المرحلة الثانوية ابتداءً من العام الدراسي 2004/2003 على أن تكون هناك مواد ثابتة في المرحلة الثانوية "الثاني عشر" وهم الرياضيات / اللغة العربية / اللغة الإنجليزية والثقافة العامة أما المواد المنتهية في فصل واحد هي الكيمياء والفيزياء والأحياء وعلوم الأرض والحاسب الآلي والتربية الدينية ويشترط أن يكون الطالب ناجح في الصف الحادي عشر على سبيل المثال تدرس المواد السابقة على فصلين دراسيين سواء كانت ثابتة أو اختيارية.

**مراعاة الفروق ضرورية بين التلاميذ:**

ويتم ذلك عن طريق اختيار التلاميذ لأنواع التعليم أو الشعب أما بالنسبة للمقررات الدراسية فالطلاب الضعاف توجه لهم عناية خاصة وتنظيم فصول للتقوية.

**مميزات منهج المواد الدراسية:**

- أكثر المناهج شيوعاً وقدماً ومحافظة على التراث الثقافي كما يسهل للمتعلم استرجاعه عند الحاجة إليه للتعامل مع مشكلات الحياة.
- إعداد البرنامج الدراسي سهل الإعداد والتخطيط له.
- تعديل المنهج ليس صعب فيمكن إضافة مقررات أو حذف أي جزء من المقرر كلما دعت الحاجة.
- سهل في إدارته حيث يمكن تجهيز حجرة لدراسة كل مادة وينظم الجدول على أساس الحصص.

- الكتب المدرسية وكثير من المواد التعليمية معدة بما يناسب هذا التنظيم للمنهج لأنه معد في إطار المواد الدراسية.
- المعلمون متخرجون من كليات نظمت مناهجها على أساس المواد الدراسية وبذلك يكون الفهم بهذا المنهج اكبر وعطاؤهم أكثر احتمالاً يقوموا بتدريس مواد التخصص.
- يتفق هذا التنظيم مع التنظيم الذي يسير عليه التعليم العالي والجامعي.
- أولياء الأمور وعامة الشعب أكثر ألفة واهتماماً به.

**الانتقادات الموجهة إلى هذا المنهج:**

- التنظيم المنطقي للمادة إذ إن تقسيم المعرفة تحت عناوين على أساس منطقي وخطط منطقية مقبولة فقط من وجهة النظر الأكاديمية وهذا يناسب المعلم ولكنها لا تنمي لدى المتعلم التفكير أو الابتكار وفي الغالب يدرس الطلاب المقرر ولا يستخدمه فيما بعد لأن هذا المقرر لا يرتبط بميول الطلاب، وبالتالي لا يؤدي إلى تنمية حقيقية لدى الطلاب.
- طريقة التدريس والتنظيم المنطقي أي أنه لا يمكن الربط بين المنهج القائم على المادة وبين الطريقة التي تدرس بها المواد وهي طريقة الإلقاء والشرح وبالتالي من المحتمل أن يؤدي ذلك إلى استبعاد العمليات الفكرية لدى التلاميذ ولذلك نجد أن التعليم عن طريق الإلقاء أو الوصف يؤدي إلى تنمية سلبية فكرية لدى الطلاب ومما يسهم في منع انتقال أثر التدريب.
- تجزؤ المعرفة وتفتيتها فالمفاهيم والحقائق تعلم في ظل انعزالية المواد دون ربطها بغيرها من المواد مما أفقد البرنامج التربوي الذي يدرسه المتعلم في نفس الصف وحدته
- الانفصال عن الحياة والبعد عن خبرات المتعلم نظراً لأنه لا يتعرض للمشكلات المعاصرة أو القضايا الاجتماعية التي تواجه الفرد في حياته اليومية، وإن حاول بعض المعلمين الربط بين المنهج والحياة حال بينهم الترتيب المنطقي للمادة والخطط الدراسية وتوزيع الموضوعات على شهور السنة وبذلك لإشباع الكثير من المشكلات مثل أزمة الطاقة والهجرة من القرية إلى المدينة، تنظيم الأسرة ... الخ .
- لا يكسب هذا المنهج التلميذ خبرة كبيرة في تحمل المسؤوليات واتخاذ القرارات والعمل التعاوني وتنمية التفكير الناقد.

- لا يعد هذا المنهج المتعلمين لعالم سريع التغيرفالقول أننا نتعلم من الماضي كيف نحل مشكلات الحاضر والمستقبل لا يصدق إلا في عالم ساكن أما العالم سريع التغير فإنه يتطلب مناهج تتغير باستمرار وتلبي الحاجات التربوية في الحاضر والمستقبل.
- الاتجاه نحو الزيادة الكبيرة في عدد المواد الدراسية فتراكم المعرفة تظهر الحاجة إلى تضمين المناهج المزيد منها.

### جوانب القصور في منهج المواد الدراسية:

يلاحظ على جوانب القصور ما يلي:

- بعضها يعود إلى ازدحام المواد بالموضوعات و زيادة الاهتمام بكسب المعلومات دون الاهتمام بطريقة التوصل إليها أو فهم التركيب الذاتي للمادة.
- طبيعة منهج المواد الدراسية وما ينشأ عنه من تجزئة المعرفة.
- الأساليب التي تستخدم في تعلم المواد الدراسية والتي تغلب عليها النشاطات اللفظية مثل الإلقاء والحفظ وهذا يمكن إثراؤها بالنشاطات التي يكون المتعلم فيها أكثر إيجابية واعتماداً على نفسه وبالخبرات الهادفة المباشرة.

### تحسين منهج المواد الدراسية:

ظهرت عدة محاولات لتحسين تنظيم المادة الدراسية وذلك للتغلب على السلبيات وركزت جميع التحسينات على تكامل المواد وعلى وظيفة المعرفة وعلى سيكولوجية التنظيم وفيما يلي سنعرض لبعض المحاولات التي ظهرت.

#### 1- إعادة تنظيم المواد الدراسية:

كانت المواد الدراسية قديماً تقصر عنايتها على الحقائق العلمية فتقدمها إلى الطلاب مكدسة ومفككة دون محاولة جادة لتنظيمها أو توضيح العلاقات بينها مما كان يشكل عبئاً كبيراً على ذاكرة التلميذ ويجعلها سريعة النسيان، ظهر اتجاه جديد إلى تجميع الحقائق في تعميمات ومبادئ وقوانين تيسر دراسة المادة وتساعد على معرفة أساسياتها أو الانتفاع بها في مواجهة للمشكلات ومواقف الحياة الحاضرة، ثم ظهر اتجاه تحديد هياكل المواد المختلفة وذلك عن طريق اختيار الموضوعات الأساسية تدخل في بناء هيكلها الأساسي وتقديمها إلى الطلاب بصورة تبرز الصلات بين هذه الموضوعات الأساسية وتساعد المتعلم على اكتساب النظرة الشاملة نحو دراسته، وإن

هذا الاتجاه لا يقلل من شأن التعميمات والمبادئ بل تركز على أساس منها ويؤكد أهمية الترابط والتماسك كما أنه لا يقلل من شأن الحقائق العلمية بل يقدمها في الوقت المناسب.

**2- تحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة عن طريق الربط:**

نشأت فكرة الربط بين المواد في القرن الماضي نتيجة لنظريات المربي الألماني "هربارت" في علم النفس والتربية فقد أوضح ضرورة الربط بين مواد المنهج ونادى بجعل الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة لدى المتعلم خطوة أساسية من خطوات التدريس التي اشتهرت باسم طريقة هربارت. ولذلك أدرك المهتمون بالمناهج وتخطيطها ظاهرة عدم ترابط المواد الدراسية في المنهج التقليدي فاتجه التفكير نحو إصلاح هذا النوع من المناهج من زاوية الربط بين مختلف المواد الدراسية بعضها البعض لتركيب وحدة المعرفة من تطوير المنهج القديم إلى نحو أفضل واتخذت محاولتين لربط المواد الدراسية وهم:

**أ- الربط العرضي:**

الربط المتروك لحرية المعلم في توضيح العلاقات بين أجزاء المادة الواحدة أو بين المواد بعضها وبعض في مجال الدراسة أو بين المواد وبعض مواقف الحياة خارج المدرسة.

وتتحصر خصائص المناهج المبنية على ربط المواد الدراسية ربطاً عرضياً في النقاط التالية:

- لازالت العناية الكبرى بالمادة الدراسية كهدف وغاية عملية التعليم كما في المنهج التقليدي.
- صارت عملية الربط التي يقوم بها المدرسون عملية صناعية في بعض الأحيان أو عملية تضطرهم للخروج عن نطاق المادة الدراسية إلى دراسات أخرى خارج المقرر المدرسي مما لا يهتم بها أو تزيد من مشكلات عملية التدريس.
- يضطر المعلم إلى بذل الجهد في التعرف على خلفية التلميذ العملية وما سبق أن درسه وهذا الأمر صعب.

**ب- الربط المنظم:**

تتحصر مهمة هذا النوع من الربط في اتخاذ أسلوب منظم يقوم به معلمو كل صف من الصفوف الدراسية ليتدارسوا فيما بينهم ويخططوا ربط ما يقوم به كل منهم

في مجال تخصص مادته الدراسية، وذلك في نطاق الوقت المخصص في الجدول المدرسي لتدريس مادته. وعلى سبيل المثال إذا اتفق على اختيار موضوع المواصلات في المرحلة الإعدادية فيمكن لمعلم العلوم أن يقوم بتدريس النواحي العلمية المتعلقة بهذا الموضوع مثل كيف تسير الدراجة والقطار والسيارة وكيف استغل الماء كوسيلة للنقل وكيف تطير الطائرة ويمكن لمعلم الرياضيات أن يساعد على فهم معاني المصطلحات الرياضية المتعلقة بالمواصلات مثل السرعة المنتظمة ومتوسط السرعة وحساب السرعة أو المسافة ويمكن أن يتدرب التلاميذ على التمثيل البياني للعلاقة بين الزمن والمسافة، ويمكن لمعلم اللغة أن يجعل هذا الموضوع مركزاً تدور حوله فروع اللغة من تعبير وقراءة ونصوص، أما معلم الدراسات الاجتماعية يساعد التلاميذ على التعرف على وسائل المواصلات وفهم مشكلات المواصلات وتنمية اتجاهات اجتماعية سليمة مثل المحافظة على وسائل النقل العام وتقدير جهود الدولة لتوفير وسائل المواصلات ويمكن تلخيص المحاولات التي بذلت لإيجاد هذا النوع من الربط فيما يلي:

- الاتفاق على موضوعات خاصة في بعض المواد الدراسية أو الموضوعات التي يتضمنها المنهج، وعندما يقوم المعلم بعملية التدريس عليه أن يشير إلى تلك العلاقة الموجودة بين الموضوعات المتفق عليها.
- قد يخصص معلم من المعلمين كضابط لعملية الربط للمواد الدراسية المختلفة.

وقد تم توجيه نقد مثل هذا النوع من المفاهيم ذات الربط المنظم ومن ذلك:

- كانت عملية الربط تسير سيراً مصطنعاً في أحيان كثيرة فلم تظهر العلاقات بين مختلف المواد الدراسية في صورة تزيد من تفوقهم نحو دراستهم أو توصلهم إلى درجة الفهم الصحيح لمحتواها وتنمية مهارات واتجاهات وقدرات مرغوبة في عملية التعلم.
- لازالت العناية منصبة على المواد الدراسية أكثر من أي اهتمام آخر وكذلك لم يهتم بعملية الربط بين المادة الدراسية ومواقف الحياة من خارج المدرسة.

## منهج الاندماج:

يمثل هذا المنهج جهداً نحو التغلب على تجزئة وتفتيت المعرفة، ففي منهج الاندماج تزال الفواصل بين مادتين تماماً وتدمجان في مادة جديدة تخصص لها حصص واحدة ويقوم بتدريسها معلم واحد وقد يكون الدمج بين مادتين أو أكثر من نفس

الميدان كالدمج بين النبات والحيوان في علم الأحياء أو قد يكون بين مادتين أو أكثر من مادتين مختلفتين فعلم الأرض يتكون من دمج بعض العلوم الطبيعية والجغرافية وفي المرحلة الابتدائية كانت هناك محاولة لدمج العلوم والرياضيات في مشروع منيسوتا لتدريس العلوم والرياضيات وعلى المستوى الخاص حدث دمج بين الفيزياء والأحياء وفي الفيزياء الحيوية.

**منهج المجالات الواسعة Broad Riled Curriculum:**

هذا المنهج أكثر تطوراً من منهجي الارتباط والاندماج في محاولة التغلب على تجزئة المعرفة والتوصل إلى دمج الوحدة في مشروع كامل من مشروع المعرفة.

ففي المرحلتين الابتدائية والإعدادية يمكن اعتبار مادة اللغة العربية مجالاً واسعاً يضم القراءة والكتابة والهجاء والتعبير والنحو، وكذلك الرياضيات مجال واسع يضم الحساب والهندسة والجبر وحساب المثلثات، والعلوم مجال واسع يضم الفيزياء والكيمياء والجيولوجيا والبيولوجيا والفلك وقد بني المجال الواسع مزن دمج مناطق من عدة فروع من المعرفة فمجال العلوم الطبيعية دمج بين علوم فيزيائية وعلوم بيولوجية ومجال الإنسانيات بتناول إنجازات الإنسان على امتداد التاريخ في الأدب (دراما – شعر – قصة) والفنون (موسيقى – رسم – نحت – تصوير) علم البيئة مجال واسع يدمج بين البيولوجيا والكيمياء والزراعة والاقتصاد والاجتماع والسياسة والجغرافيا وعلم الأرض.

ولا ينبغي أن يكون المجال الواسع مجرد حشو أي تجميع موضوعات كما يحدث الآن في مقررات العلوم في المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية، ويقترح سميث وسكانلي نمطين من التكامل يمكن أن تبنى على أساسهما مجالات واسعة تهدف إلى تطبيق التكامل في المعرفة.

**1. النمط القائم على المبادئ أو الأفكار العامة:**

حيث تستخدم مبادئ أساسية أو أفكار عامة ينظم حولها المجال الواسع ومن أمثلة ذلك منهج العلوم الاجتماعية في جنوب ولاية داكوتا الذي بني عام 1932 ابتداءً من الصف الأول إلى الصف الثامن حول الأفكار الخمس التالية:

- زيادة الاعتماد والتبادل بين مجموعات البشر.

- ضرورة تأقلم الإنسان مع البيئة لتحقيق متطلبات العيش وضغوط المجموعات المتنافسة والشروط اللازمة للتغير.
- سيطرة الإنسان المتزايدة على الطبيعة.
- ميل الإنسان للانتقال من مكان إلى آخر من أجل معيشة أفضل.
- التقدم الحتمي للديمقراطية.

وبالنسبة للعلوم أورد الكتاب السنوي الواحد والثلاثون للرابطة القومية للتربية ثمانية وثلاثون بعداً عاماً لبناء مناهج العلوم ومن هذه المبادئ:

- الشمس هي المصدر الرئيسي للطاقة على الأرض.
- تنشأ الحياة من الحياة وتنتج نفس نوعها من الحياة.
- يتحقق التوازن بين الصور المختلفة للحياة من خلال الاعتماد المتبادل بين الأجناس والصراع على الحياة.
- يحتمل أن تكون كل المواد ذات صفة كهربية.
- تصحب التغيرات الكيماوية تغيرات في الطاقة.

### 2. النمط المبني على التطور التاريخي:

حيث يتخذ التطور التاريخي لمشكلة أو مؤسسة أو نظام أساساً للتكامل وبناء منهج مجالات واسعة تقوم على التطور التاريخي للأسرة والعلاقات الدولية وغالباً ما نجد هذا النمط في المستوى إلى الجامعة.

### المنهج المتكامل:

كان التفكير في تطوير المناهج سائراً نحو الوصول إلى خطوة وسط بين انتقال المواد الدراسية وإدماجها إدماجاً تاماً، ولذا اتجه إلى إيجاد تكامل في الخبرات عن طريق المنهج عن طريق إتاحة الفرص المتنوعة أمام التلاميذ ليتلقوا مشكلات أو مشروعات تبعاً لمستواهم ويقوموا بمعالجتها تحت إشراف المدرسين وفي أثناء هذه المعالجة يقوم التلاميذ باختيار أجزاء من المواد الدراسية وعلى سبيل المثال معالجة موقف من مواقف الحياة وفي أثناء دراسة هذا الموضوع يقوم المعلم والتلميذ بفروض بعض الحلول لحل أي مشكلة وتكاملها مع الموقف وبهذا نصل إلى الحل الصحيح

ويقوم التلاميذ تحت مباشرة وتوجيه المعلم بإصدار أنواع مختلفة من النشاط تسهل العمل والرحلات والاتصال بالغير وتدوين الملاحظات.

ولقد اتجه التفكير إلى إيجاد التكامل من زاوية التكامل الطبيعي للتلميذ والفائدة التي يجتنبها من دراسته للمواد الدراسية، وأن يعتني بالتلميذ ونموه ككل (جسمي وعقلي وانفعالي) أو الاستفادة من الخبرات السابقة لمواجهة المشكلات الجديدة في الحياة تحت إشراف وتوجيه المدرس ويتطلب ذلك تهيئة الظروف والإمكانيات ربطاً مستمراً.

## منهج النشاط Activity Curriculum :

على الرغم من النقد الذي يوجه إلى منهج المواد الدراسية لقد بقي دون أن ينافسه منهج آخر في أوائل القرن العشرين حين ظهرت اتجاهات تربوية ترمي إلى معالجة بعض عيوبه وتتلخص هذه الاتجاهات في نقل مركز الاهتمام في التربية من المادة الدراسية إلى التلميذ نفسه وفي ضرورة قيام التلميذ بدور إيجابي في عملية التعلم وفي جعل ما يدرسه التلميذ وثيق الصلة بحياته.

وقد وجد بعض المربين أن تحقيق هذه الاتجاهات يقتضي أن يقوم المنهج على أساس ميول التلاميذ ورغباتهم أي يعتمد على النشاط ويقوم هذا المنهج على نمط من المناهج يتمركز حول المتعلم بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية لمنهج النشاط يقوم على أساس حاجات الأطفال واهتماماتهم وخبراتهم والنشاطات التي يقبلون عليها، ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق نمو المتعلم من خلال الخبرة النشطة، ولقد اهتم بعض رجال التربية بنشاط الطفل وميوله وحاجاته ويؤكد "جان جاك روسو" أن الإنسان خير بطبيعته والطبيعة الخيرة للطفل تعني أن لديه دوافع نمو خيرة وبالنسبة للتربية فينبغي أن يكون هدفها الأساسي رعاية نمو الطفل في اتجاه هذه الدوافع الخيرة فإذا نشط الطفل أو التلميذ لا ينبغي أن يكتب المعلم هذا النشاط حتى لا تتفوه نزعاته الخيرة، ولقد انتقد "بستالوزي" الحفظ الآلي الذي كان يسود التربية في عصره والتي كان محتواها يغلب عليه التجريد اللفظي وأكد على أنه يمكن تنمية قدرات الطفل الخلقية والجسمية والعقلية من خلال انطباعات حسية واقعية لهذا اقترح دروس الأشياء التي تستخدم فيها النباتات والحيوانات وغيرها من الأشياء لتنمية حواس البصر واللمس والسمع وأكد على مشاركة الأطفال لكي يصنعوا أشياء، أما فرويل فكان له فضل

اقتراح إنشاء رياض الأطفال لتكون كل منها روضة لينمو فيها الطفل وليتعلم نتيجة نشاطاته التلقائية وتتاح له فيها فرص التعبير عن النفس.

### خصائص منهج النشاط:

يتحدد منهج النشاط بحاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم، فبالنسبة للتلاميذ فإن لكل مرحلة من مراحل نموهم ميول متعددة تدفعهم إلى القيام بأعمال كثيرة وعلى هذا الأساس اتخذت ميول التلاميذ في منهج النشاط محوراً يدور حوله نشاطهم التعليمي فهي التي تحدد ما يدرسونه ومتى يدرسونه ويرى أيضاً منهج النشاط كفيل بعلاج نقائض المنهج التقليدي وما يشوبه من سلبيات وأوجه قصور.

إن مهمة المعلم في هذا المنهج هي التعرف على ميول التلاميذ واتخاذها أساساً لتوجيه نشاطاهم التربوي وينبغي التمييز بين الميول الحقيقية للتلاميذ وبين أهدافهم الطارئة، فقد يبدي شخص ما ميلاً نحو القيام بعمل معين ثم لا يلبث هذا الميل أن يخفت بعد وقت معين حينما يتبين الشخص أن هذا العلم لا يتناسب مع إمكاناته أو لا يشبع رغباته الحقيقية، ولهذا فإن الميول لا يصلح معه لأن يكون أساساً لبناء المنهج، ومن ذلك يتضح أن وظيفة المعلم لا تقتصر على سؤال التلاميذ عما يحبون أن يقوموا به؟ بل عليه أن يقوم بدور توجيهي في مساعدة التلاميذ على اختيار أنواع النشاط التي تدور حول ميول مناسبة لها قيمة تربوية حتى تسهم في تحقيق النمو للفرد والجماعة.

ويتمثل واجب المعلم في هذا المنهج باكتشاف اهتمامات تلاميذه. ومساعدتهم على اختيار أكثر هذه الاهتمامات دلالة وأهمية حتى يقوموا بتنظيم نشاطاتهم.

وليس هذا بالأمر السهل وتزويده صعوبة الحاجة إلى تمييز الحاجات والاهتمامات الحقيقية الأصلية للمتعلمين.

وحيث إن حاجات واهتمامات المتعلمين هي التي تحدد المنهج فلا يمكن إعداد المنهج مسبقاً كما يحدث في التنظيمات التي تقوم على المحتوى. فإن منهج النشاط لا يتحدد فيه شكل المنهج إلا عندما يعمل المعلم وتلاميذه ويخططون سوياً ويحددون الأهداف التي يسعون لتحقيقها والمصادر التي يرجعون إليها والنشاطات التي يقومون بها ووسائل التقويم التي يستخدمونها، وهذا التخطيط التعاوني المشترك بين المعلم وتلاميذه سمة أساسية من سمات منهج النشاط لدرجة أنها أصبحت عنواناً له، فالمعلم مطالب بما يلي:

أ- اكتشاف اهتمامات تلاميذه.

ب- إرشاد التلاميذ على الاختيار السليم من بين هذه الاهتمامات.

ج- مساعدة التلاميذ كمجموعة وأفراد في التخطيط لنشاطهم.

د- معاونة التلاميذ على تقويم خبراتهم.

وبذلك فإن المعلم عليه أن يقوم بإعداد مسبق لمساعدة تلاميذه لاتخاذ القرار وكيف يقومون به والأساليب التي يستخدمونها لتقويم نتائج عملهم.

وتأخذ طرائق حل المشكلات Problem Solving Techniques مكاناً بارزاً في التعليم في هذا المنهج فأثناء ممارسة التلاميذ لأنشطتهم والسعي نحو تحقيق أهدافهم حيث يصادفون مشكلات أو عوائق عليهم أن يقبلوا عليها وحيث أنها تمثل تحدياً بالنسبة لهم لأنها مشكلات حقيقية وليست مصطنعة أو خيالية فإن مجابهتها والتوصل إلى حلول لها يكسب التلاميذ القيم الأساسية للتعليم من هذا المنهج.

المواد الدراسية مصادر مفيدة وليست معلومات يتبقى حفظها فهي وسائل لحل المشكلات وليست غايات بذاتها، ونشاطات التعليم في هذا المنهج يهتم بها أكثر مما في منهج المواد الدراسية الذي يركز على المحتوى. كما أنه ليست هناك حاجة إلى نشاطات خارج المنهج فالتلاميذ يمارسون نشاطات متعددة كل حسب ميوله واهتماماته وقدراته داخل المنهج نفسه وفي إطار الأهداف التي يسعون لتحقيقها.

**مميزات منهج النشاط:**

- الدافعية الذاتية حيث النشاطات في هذا المنهج قائمة على اهتمامات وحاجات التلاميذ فلا حاجة إلى دوافع خارجية مفروضة أو مصطنعة ويتعلم التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمهارات والعمليات لأنها مهمة بالنسبة لهم ويرغبون في تعلمها وليست لأنها مطلوبة للنجاح في الامتحانات.
- التعلم في هذا المنهج حقيقي له معنى وله دلالة لدى التلاميذ لأنه ذو صلة وثيقة بحاجاتهم واهتماماتهم.
- يراعي المنهج الفروق الفردية بين التلاميذ فالتلميذ يمكن أن يشارك إحدى مجموعات الفصل التي تمارس نشاطاً معيناً إذا اتفق مع حاجاته واهتماماته و من ناحية أخرى يمكن أن يقوم بمشروع خاص إذا كانت ميوله واهتماماته متميزة.

- التأكيد على نشاطات ومهارات حل المشكلات تكسب التلاميذ المهارات العمليات التي يحتاجون إليها التفاعل مع الحاجات الحقيقية للتلاميذ فهي الحياة نفسها وليس مجرد إعداد لها وأي إعداد للحياة أفضل وأكثر فعالية من مجانية مشكلات الحياة نفسها.

**النقد الموجه إلى منهج النشاط:**

- لا يوفر الكثير نحو الإعداد للحياة فإذا تركت الحرية للتلاميذ لاختيار ما يدرسونه وما لا يدرسونه فإنهم قد يغفلون كثيراً من المعارف والمفاهيم الحيوية للتعامل معم الحياة المعاصرة.
- يهمل المنهج أهدافاً اجتماعية ذات أهمية في التربية فهناك بعض جوانب من التراث الثقافي يفيض أن يتعلمها كل التلاميذ حفاظاً على الذات وعلى التماسك الاجتماعي.
- افتقاده إلى تنظيم أفقي محدد فإن الادعاء بأن هذا التنظيم يقوم على اهتمامات المتعلمين لا يكفي لتوفير إطار لتشكيل نمط متكامل للمنهج.
- افتقاد المنهج الاستمرارية والتتابع فاهتمامات التلاميذ متقلبة ، تتغير بسرعة عوامل وراثية أو بيئية لا يمكن التحكم فيها ويوضح "تايلر" أن الخبرة قد أظهرت بوضوح الكثير من المنظرين التربويين أن منهجاً يعتمد كلية على الاهتمامات اللحظية للأطفال مستحيل فمثل هذا المنهج لن يكون له تتابع أو نتائج يمكن تحديدها مسبقاً وللتغلب على مشكلة عدم الاستمرارية والتتابع بذلت جهود في اتجاهين:

**الاتجاه الأول:** اكتشاف التتابع الطبيعي للنمو العقلي للطفل والمراهق وبحوث بياجيه رائد في هذا المجال ولكنها لا تشكل في رأس "زايس" الأساس الملائم لتحقيق التتابع في تنظيم المنهج، ذلك أن النمو العقلي يتأثر بعوامل النضج.

**الاتجاه الثاني:** تحديد مراكز الاهتمام لدى المجموعات العمرية المختلفة عن طريق البحث العملي فإذا أمكن تحديد أنماط عامة مشتركة لاهتمامات كل مجموعة عمرية يمكن الوصول إلى أساس معقول للتتابع في منهج النشاط إلا أن الصعوبة هنا أنه رغم التوصل إلى بعض هذه الأنماط المشتركة للمجموعات العمرية إلا أن الاهتمامات الفردية متفاوتة تفاوتاً كبيراً الأمر الذي قد يترتب عليه:

- عدم إمكان تصنيفها إلى عدد معقول من مراكز الاهتمام.
- زيادة هذه المراكز زيادة كبيرة لدرجة أن إمكانية التعامل معها تصبح صعبة جداً فضلاً عن التعبير المستمر في هذه الاهتمامات نتيجة المتغيرات البيئية.
- مفهوم حرية التعبير الذي قام عليه هذا المنهج مفهوم سلبي فلم يتوصل مؤيدو هذا المنهج إلى تصور لهذه الحرية بمفهوم أنواع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الأطفال ليحيوا حياة كاملة وإنما كان مدخلهم لهذا يتصف بقدر من السلبية في تعريف الحرية، تحرر من سيطرة المعلم، تحرر من ضغط المادة الدراسية، تحرر من الأهداف التي يشرعها البالغون وقد انتقد "جون ديوي" في قوله أن الطفل الذي يحرم من توجيه معلمه لن يحصل على خبرة تثري خبراته، وهي العكس من هذا فإنه سوف يعاني من الحرمان فليس هناك توالد ذاتي في الحياة العقلية.
- أدى سوء تطبيق هذا المنهج إلى أن نشاط التلميذ أصبح غاية في ذاته بدلاً من أن يكون وسيلة لتحقيق ينمو الطفل عن طريق الخبرة النشطة.
- يتطلب هذا المنهج معلماً على درجة غير عادية وعالية جداً من الكفاية واسع الثقافة في فهم نمو الطفل ومشكلاته وعلاقاته المتشابكة مع أقرانه.
- الكتب وغيرها من الوسائل التعليمية وهي تعد عادة لمناهج المواد الدراسية ووفق تخصصاتها قدراً لا تتناسب ومنهج النشاط.

### منهج المشروعات Project Curriculum:

يعد أكثر الصور التطبيقية لمنهج النشاط وأكثرها قبولاً في الميدان التربوي ويعتبر "وليم كلباتريك" أول من أطلق عليه هذا الاسم – ويقصد بالمشروع قيام الفرد أو الجماعة بسلسلة من ألوان النشاط يلم بها التلاميذ بحيث يؤدي إلى تحقيق هذه الأهمية بالنسبة لهم ومن خلال تنفيذ التلاميذ للمشروع وقيامهم بهذه السلسلة من ألوان النشاط يكتسبون كثيراً من المعلومات والحقائق والاتجاهات التي تتعلق بالجوانب المختلفة للمشروع كما يتعلمون كيف يفكرون في حلها ولعل أبرز ما أن يتم التعليم عن طريق الخبرة المباشرة وهو تعلم يتم بالدوام والاستمرار، وقد طبق هذا المنهج في بعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية كما طبق في بلادنا سنة 1939 في المدارس النموذجية حيث أخذت المشروعات مكانها في المدرسة النموذجية وقام التلاميذ بالكثير منها ووضعه إسماعيل القباني في كتابه "التربية عن طريق النشاط".

**1- تخطيط المشروع:**

لتحقيق أي مشروع من مشروعات منهج النشاط يلزم القيام بعدة خطوات ضرورية ولقد حدد الدمرداش سرحان خطوات المشروع فيما يلي:

- تخير المشروع.
- وضع خطة المشروع.
- تنفيذ المشروع.
- الحكم على المشروع.

**أ- تخير المشروع:**

وضع الدمرداش سرحان عدة شروط وهي:

- يكون المشروع متفقاً مع ميول التلاميذ فلا بد أن يكون العمل الذي يقوم به التلاميذ متفقاً مع ميولهم ومساعدتهم على تحقيق غاياتهم حتى نضمن بذلك إقبالهم على دراساتهم والقيام بنشاطهم بفاعلية، ولكن يجب أن ندرك ضرورة اتفاق ميول التلاميذ مع المشروع الذي سيقومون به ليس معناه الأخذ مباشرة بما يجب التلاميذ أن يعملوه ونسير وراء رغباتهم في كل الأحوال ولكن معناه أيضاً أن يعمل المعلم على توجيه رغبات التلاميذ وجهة أخرى عندما يدرك أن ما يحقق هذه الرغبات من مشروعات ليس له أي قيمة تربوية.
- يكون المشروع معالجاً لناحية هامة في حياة التلاميذ: يجب أن نربط ميول التلاميذ في ذات الوقت بالمشروعات ذات النفع لهم ولمجتمعهم ويجب أن نقدم للتلاميذ أنسب الخبرات وأكثرها صلة بحياتهم.
- يؤدي المشروع إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب ولا تقصر اهتمام التلاميذ فيه على الإنتاج، يعني هنا تعدد جوانب المشروع بحيث يتيح كل جانب منه خبرة معينة للطلاب أو حيث تتيح الجوانب كلها للطلاب فرصاً للملاحظة والقراءة والبحث والتخطيط والتفكير، ولعل تحقيق ذلك مرتبط بجعل الإنتاج ذاته في المشروع وسيلة وليس غاية فمشروع لصناعة الصابون مثلاً ليست الغاية منه صناعة الصابون ولكن الغاية تتمثل في تعلم التلاميذ كيفية التخطيط للمشروع وإحضار المواد ومعرفة المواد التي تدخل في هذه الصناعة ونسب خلقها وحساب تكاليفها ومراحل العمل،

واكتساب المهارات الضرورية وإدراك مدى ما يساهم به العامل من جهد هذه الفوائد التربوية التي نبعها من المشروع.

- يكون المشروع وما يتحمل به من خبرة مناسباً لمستوى نضج وضرورة ارتباط المشروع بميول ورغبات التلاميذ وضرورة أن يؤدي إلى إكسابهم خبرات متعددة الجوانب تتصل بحياتهم وتتصب على مشكلاتهم و كذلك ينبغي تكون الخبرات مناسبة لمستوى التلاميذ ويتحقق هذا إذا بدأ المشروع من واقع خبرات التلاميذ ومعلوماتهم، ومن هنا يجب على المعلم أن يتبين معلوماتهم وخبراتهم السابقة حول المشروع وأن يتعرف على ميولهم واستعداداتهم حتى يعمل على مراعاتها بحيث يصبح المشروع مناسباً لهم.
- تكون المشروعات متزنة ومتنوعة في مجموعها لأن الاقتصار على لون واحد من المشروعات يفقد التلميذ كثيراً من الخبرات الأخرى التي يمكن أن توجد في مشروعات نوع آخر كالخبرات التاريخية واللغوية والجغرافية والاجتماعية، وأن يؤخذ بعين الاعتبار عن تغير المشروع ظروف المدرسة والتلاميذ وإمكانيات العمل.

**ب- وضع خطة المشروع:**

وضع خطة المشروع يعين الطلاب على حسن توزيع العمل والاستعداد له وتنسيق الجهد وعدم تشعب نشاطهم وعند مناقشة عملية توزيع العمل والاستعداد وتنسيق الجهود تشير بعض المشكلات الخاصة التي تحتاج فهماً في حلها العودة إلى المراجع والاستعانة بالأخصائيين، ففي خطوة التفكير في وضع الخطة الفرصة للتلاميذ لكي يتدربوا على المناهج وآرائها وطريقة إبداء الآراء والنقد السليم وهي مهارات تهدف التربية إلى إكسابها للفرد وتدريبه عليها على أن يتم ذلك تحت نوعية المعلم حيث يقوم بتوجيه المناقشة واتساع المجال لكل اقتراح.

**جـ- تنفيذ المشروع:**

عند تنفيذ المشروع يتابع المعلم بحرص واهتمام حتى يتمكن من توجيههم وإرشادهم أما التلاميذ فإن عليهم أن يسجلوا النتائج التي يتم التوصل إليها وأن يدونوا بعض الملاحظات التي تستدعي المناقشة العامة وكذلك المشكلات التي واجهتهم دون توقع كيفية التغلب عليها، وعند تنفيذ المشروع يجب أن يوجه التلاميذ كل اهتماماتهم

إلى الإنتاج لأنه ليس هدفاً في حد ذاته وإنما الهدف هو أن يتمكن التلاميذ من خلال تنفيذ المشروع يتدربون على الإنتاج واكتساب مهارات وعادات ومعلومات ذات فائدة كبرى لهم.

**د- تقويم المشروع:**

بعد الانتهاء من تنفيذ المشروع يقوم التلاميذ تحت توجيه وإرشاد المعلم بمناقشة ما تم عمله وذلك للحكم على المشروع وفقاً للنتائج التي توصلوا إليها وهي على الترتيب:

**الأهداف:** يتم تقويمها في ضوء التساؤلات التالية:

- هل تحققت الأهداف التي وضع المشروع من أجلها؟
- ما هي الدرجة التي تحقق بها كل هدف؟
- ما هي المعوقات التي وقعت أمام تحقيق بعض الأهداف؟
- كيف تمت مواجهة هذه المعوقات؟

**الخطة:** يتم تقويمها في ضوء التساؤلات التالية:

- هل كانت الخطة التي وضعها التلاميذ دقيقة ومحكمة؟
- هل حدث تعديل في جوانب الخطة أثناء التنفيذ؟
- هل تم تنفيذ الخطة في الوقت المحدد لها؟
- هل كانت الخطة مرنة بالدرجة الكافية؟

**الأنشطة:** يتم تقويم الأنشطة في ضوء التساؤلات التالية:

- هل كانت الأنشطة التي قام بها التلاميذ متنوعة؟
- هل حققت هذه الأنشطة أغراضها؟
- ما مدى إقبال التلاميذ على هذه الأنشطة؟
- سهل توفرت الإمكانات اللازمة لتحقيق هذه الأنشطة؟
- هل انتهت الأنشطة في الوقت المحدد لها؟

**2- مدى تجاوب التلاميذ مع المشروع:**

- هل أقبل التلاميذ على المشروع بحماس؟
- هل كان بينهم تعاون عند تنفيذه؟
- هل أحس التلاميذ بالارتياح بعد الانتهاء من المشروع؟

- هل ساعد هذا المشروع في تنمية ميول جديدة لدى التلاميذ؟

3- **كتابة تقرير عن المشروع:**

بعد الانتهاء من تنفيذ المشروع يجب على المعلم أن يقوم بكتابة تقرير شامل عن هذا المشروع مستعيناً في ذلك بنتائج عملية التقويم من ناحية وبملاحظاته المتعددة التي سجلها أثناء المناقشات التي دارت حول اختيار الموضوع ووضع الخطة له، ومن المفروض أن يتعرض التقرير لما يلي:

- أهداف المشروع وما تحقق منه وما أهم المعوقات التي صادفت التلاميذ.
- خطة المشروع التي وضعها التلاميذ.
- الأنشطة المختلفة التي قام بها التلاميذ والمشاكل التي واجهتهم.
- الفترة الزمنية التي استغرقها المشروع.
- الاقتراحات التي يراها المعلم ضرورية لتحسين المشروع.

ويعد منهج المشروعات هو أكثر صور منهج النشاط شيوعاً وقبولاً في الميدان التربوي أقربها قليلاً إلى إمكان التحقيق.

وبناء على ما سبق يمكن تلخيص منهج النشاط:

في أنه يتوجه صوب تهيئة مواقف تربوية تختار في ضوء حاجات المتعلم ذاته بحيث تضمن عملية التهيئة والاختيار إقبال المتعلم على الموقف إقبالاً ذاتياً متحمساً يحقق التفاعل الكامل بين المتعلم والموقف التعليمي بحيث يؤدي في النهاية إلى إكساب المتعلم أشياء جديدة ذات معنى بالنسبة له في المجتمع والعالم الذي يعين فيه.

**سمات منهج النشاط Characteristics of Activity Curriculum:**

- يمارس المتعلمون ألواناً مختلفة من النشاط بحرية موجهة مما يساعد على نموهم نمواً متكاملاً مرغوباً فيه.
- لا يتم التعلم عن طريق الحفظ والتلقين بل ترتبط المواد الدراسية بألوان مختلفة من النشاط الذي يوضح تلك المواد ويبين تطبيقاتها العملية.
- المادة الدراسية مجرد وسيلة من الوسائل تعمل على نمو المتعلم نمواً متكاملاً وعليه فإن إتقان المادة الدراسية ليس أسمى غاية تسعى المدرسة لتحقيقها.

- لا يقتصر جمع المعلومات المطلوبة للدراسة على الكتب المقررة، وإنما يمكن للمتعلمين جمعها من أي مصدر آخر يريده إليه المعلم.
- لا تحدد معالم المنهج وخطوطه الرئيسية سلفاً.
- طريقة حل المشكلات أساس لهذا المنهج.
- تحدد معالم المنهج الميول وحاجات المتعلمين.
- يمارس المتعلم النقد الذاتي في نشاطه وبإشراف المعلم.
- يصلح منهج النشاط للتطبيق في جميع مراحل التعليم.
- يحتاج هذا المنهج إلى معلم حقق إعداداً مهنياً سليماً.
- يهمل هذا المنهج الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية.
- المساعدة على الربط الأفقي بين الخبرات في مختلف ميادين المعرفة، لأن الدراسة في هذا المنهج تتخطى الحواجز الفاصلة بين الدراسة.
- ارتباط المشروعات بالبيئة إذا تم الاختيار بطريقة جيدة.
- احترام شخصية المتعلم لأنه يتيح قسطاً كبيراً من الحرية للمتعلمين.
- إنماء روح التعاون بين المتعلمين لممارسة التفكير العلمي.

**نماذج منهج النشاط Models of Activity Curriculum :**

**1- منهج النشاط القائم على المواقف الاجتماعية :**

Social Situation Based Activity Curriculum:

يقوم هذا المنهج على مواقف الحياة الواقعية التي تتجمع حول المشكلات الاجتماعية والنشاط الفردي والجماعي المرتبط بهذه المشكلات، ويلتزم أسلوب العمل التدريس به على أساس أسلوب حل المشكلات بحيث تدرب المعلم على الممارسة العملية والإسهام في تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

**2- منهج النشاط القائم على المشروعات:**

Project Based Activity Curriculum:

المشروع هو سلسلة من ألوان النشاط الذي يقوم به المتعلم سواء كان متفرداً أو بالتعاون مع غيره ذلك لتحقيق هدفاً يسعى إليه ويتضمن:

- **اختيار المشروع Project Selection**: يجب أن يتم الاختيار مع الأسس التالية:
  - يتفق مع ميول المتعلمين وأن يحقق أغراضهم.

- يعالج ناحية هامة في حياة المتعلمين.
- يؤدي إلى خبرات متعددة الجوانب ولا يقتصر اهتمام المتعلمين على الإنتاج.
- يناسب مستوى المتعلمين وإمكاناتهم.
- تتزن وتتنوع جوانب المشروع في مجموعها.

– **وضع خطة المشروع Project Planning**: يجب أن تبين الخطة أن المشروع درس دراسة كافية وبعناية لازمة وتفكير سليم على أن يشترك المعلم والمتعلم معاً في وضع الخطة، وفي النهاية تشمل الخطة في صورة خطوات تحدد طريقة العمل وتسلسل خطواته، كما توضح دور كل عضو من أعضاء الجماعة على أن تراعى المرونة عند وضع الخطة تفادياً للظروف المفاجئة التي تظهر عند التنفيذ.

– **تنفيذ المشروع Implementation Project**: ويراعى قبل البدء في التنفيذ مراعاة اختيار المكان المناسب وإعداد المواد والأدوات اللازمة وعند التنفيذ يجب:

  - قيام المتعلمون بالعمل كله وأن يقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد دون تهيب منه مما يقع فيه أي متعلم من أخطاء عند التنفيذ.
  - مسايرة التنفيذ وفق المنهج العلمي الذي تتمثل خطواته في تحديد المشكلة وجمع البيانات ثم فرض الفروض والتحقيق من صحتها.
  - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فيوزع العمل على كل منهم تبعاً لإمكاناته.
  - الالتزام بالخطة الموضوعة طالما لا يوجد فيها أي قصور.

– الحكم على المشروع Project Evaluation: وذلك من خلال مناقشته مناقشة موضوعية وبطريقة جماعية، ويجب عند الحكم على المشروع أن يوضع في الاعتبار عدم اقتصار فائدته على طلاب ومعلمي فرقة واحدة إذ ينبغي أن تمتد هذه الفائدة إلى الطلاب ومعلمي الفرق الدراسية.

### مناهج أخرى فيها عناية بالنشاط:

هناك مجموعة أخرى من المناهج كانت أيضاً محاولات لعلاج عيوب منهج المادة الدراسية التقليدية وهي تعنى بدورها بنشاط التلميذ غير أن درجة هذه العناية بالنشاط وموقف التلميذ منه والأسلوب الذي يتبع فيه تختلف من منهج إلى آخر.

وقد أطلق على كل محاولة من هذه المحاولات اسم اشتق من مركز الاهتمام فظهرت أسماء منها:

1- **المنهج المتناسق** Coordinated Curriculum:

هذا المنهج يجعل اليوم المدرسي يقسم إلى قسمين يسير أحدهما وفق فلسفة المادة الدراسية ويسير الآخر وفق فلسفة النشاط وبذلك تتوقف قيمة هذا المنهج بالنسبة للتلاميذ على مقدار الوقت الذي يصرفونه تبعاً لفلسفة المواد والوقت الذي يصرفونه تبعاً لفلسفة النشاط والخبرات، فإن كانت المدرسة تصرف ثلاثة أرباع الوقت وفق فلسفة النشاط أو وفق فلسفة الخبرات فإن المنهج يقترب كثيراً من منهج النشاط أو منهج الخبرات، وإذا كانت تصرف معظم الوقت وفق فلسفة المادة الدراسية فإن المنهج يقترب كثيراً من منهج المادة الدراسية.

2- **المنهج المركز حول الطفل** Child - Centered Curriculum:

يدور هذا النوع من المناهج حول دراسة ميول وحاجات التلاميذ، وتتم هذه الدراسة عن طريق التخطيط المنبثق القائم بين المعلم وتلاميذه فيتم وضع الخطوط الرئيسية لما يرغب فيه التلاميذ ويحتاجون إلى دراسته وعلى ضوء هذه الخطة يتم تخطيط المنهج وبذلك يكون هذا النوع من المناهج منبثقاً من مجموعة من أفراد التلاميذ والخبرات التي يرغبونها ويحتاجون إلى دراستها.

ولا شك أن هذا النوع من المناهج إذا لم يراعي الخبرات التعليمية الخاصة بنمو التلاميذ عقلياً وجسمياً واجتماعياً وانفعالياً يصبح المنهج ضحلاً في خبراته بما يحويه من الخبرات ومعلومات سطحية ولذا يجب أن يقوم التخطيط أولاً من قبل المعلمين في التخصصات المختلفة حسب ما يرونه مناسباً لحاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم ومراحل نموهم.

إن هذا المنهج ينمو مع التلاميذ على مر أيام السنة لما يقرونه ويختلف تخطيطه باختلاف التلاميذ، ومعنى هذا ألا يكون هناك منهج مرسوم يراجع عليه المدرس والتلاميذ العمل الذي يقومون به بل إن المنهج يرسم ارتجالياً وقد أطلق عليه كثيرون اسم المنهج المنبثق لأنه لا يوضح مقدماً كما قلنا بل ينبثق في أثناء مناقشة المعلم مع تلاميذه ويقول أنصاره أن المعلم لا يستطيع التنبؤ مقدماً بميول تلاميذه وحاجاتهم

المباشرة قبل اتصاله لأن هذا المنهج لا يوضح مقدماً بل ينبثق في أثناء وجود المعلم مع تلاميذه.

**المنهج على المدى الطويل:**

افترض هذا النوع من المناهج "سترانيماير" وآخرون ويعرف المواقف الملحة في الحياة بأنها تلك المواقف من الحياة التي تعاود الظهور في حياة الفرد من طفولته إلى اكتمال نضجه كما يجابهها الفرد بصورة أو أخرى تختلف باختلاف درجة نمو الفرد ونضجه.

في ضوء ذلك يتم بناء المنهج لاكتساب الفرد المتعلم المعرفة والخبرات التربوية المتنوعة جسمياً وعقلياً واجتماعياً لكي يصبح أكثر استعداداً لمجابهة مواقف الحياة بصورة تناسب خصائص مرحلة نموه وبذلك يكون تصميم الخبرات على أساس ملاءمتها للأطفال الصغار والكبار والشباب والمراهقين.

**أقسام مواقف الحياة الملحة:**

قد تقسم مواقف الحياة الملحة إلى:

1. **مواقف تنمية القدرات الفردية:** وتقسم هذه المواقف إلى:

أ- الصحة وتشمل إشباع الحاجات الفسيولوجية – اتباع الحاجات الاجتماعية والعاطفية – تجنب المرض والإصابة والعناية بالنفس والآخرين.

ب- القدرات العقلية وتشمل:

- التعبير عن الأفكار بوضوح واستخدام آراء الآخرين.
- استخدام العلاقات الكمية.
- اتباع وسائل عمل فعالة.

جـ- مجالات خلقية وتشمل:

- تحديد طبيعة وحدود الحرية الفردية.
- تحديد المسؤولية نحو النفس والآخرين.

د-التعبير والتقدير الجمالي ويشمل:

- استكشاف واستخدام ما يمتلكه الفرد من استعدادات تهيئ له فرص الإشباع الجمالي.
- التوصل إلى أنسب الحاجات من خلال البيئة.

2. **مواقف تتطلب تنمية العلاقات الاجتماعية:** وتشمل هذه المواقف ما يلي:

أ- علاقات على المستوى الفردي وتشمل:

- تكوين علاقات اجتماعية فعالة مع الآخرين.
- تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين.

ب- العلاقات على المستوى الجماعي وتشمل:

- تقدير حكمة الانضمام إلى جماعة من الجماعات.
- اكتساب المهارات اللازمة للعمل كعضو في جماعة.
- تحمل مسؤوليات قيادية.

3. **مواقف تتطلب نمو في القدرة على التعامل مع عوامل وقوى بيئية:** وتشمل هذه المواقف ما يلي:

- الظواهر الطبيعية وتشمل مجابهة عوامل متعلقة بالظواهر الطبيعية، مجابهة عوامل متعلقة بالحياة النباتية والحيوانية واستخدام القوى الطبيعية والكيماوية.
- المصادر التكنولوجية وتشمل استخدام التكنولوجيا والمساهمة في التقدم التكنولوجي.

مما سبق يتضح أن هذا النوع من المناهج يهتم بتحقيق رغبة واحتياج الفرد من خلال:

- حاجة الفرد إلى فهم نفسه ومعرفة جسمه وأجهزته المختلفة وكيف تعمل وكيف يمكن المحافظة عليها.
- حاجة الفرد إلى فهم البيئة الطبيعية التي يعيش فيها في المجتمع بحيث يكفل له إمكانية التكيف الإيجابي في المجتمع ويتطلب ذلك معرفته بحقوقه وواجباته حتى يصبح عضواً نافعاً في المجتمع كما يجب توجيه المدارس توجيهاً دراسياً ومهنياً التي تتفق مع قدراته واستعداداته من خلال دراسته للمنهج.

وقد يجتمع المعلمون في بدء العام الدراسي ويناقشون المشكلات والمواقف التي ينتظر أن تواجه تلاميذه ولكن هذا قلما نجده، ولكن من المحتمل أن يسير عمل التلاميذ والمعلم فترة طويلة من الزمن مع ميول وحاجات طارئة ويهمل في سبيل ذلك

خبرات هامة وإذا لم يجتمع المعلمون في بدء العام الدراسي لوضع خطة عامة فلا يكون في هذا المنهج خطوط عريضة يراجع المعلم وتلاميذه عليها الخبرات المرغوب فيها ومدى اتصالها.

**3- منهج ميادين الحياة** Area of Living Curriculum

يمثل هذا النوع من المناهج مرحلة الانفصال من الاهتمام بالمادة الدراسية إلى مرحلة الاهتمام بالناحية الاجتماعية كأساس للمنهج المدرسي:

تقوم المدرسة باختيار بعض الميادين من الحياة مثل العناية بالصحة والأسرة والمجتمع وتجعل المدرسة من هذه الميادين أساساً لبرامج الدراسة وتحدد ميادين الأنشطة والمعلومات التي تغطي تلك الميادين من جهة وتناسب مستوى التلميذ واستعداده وقدراته من جهة أخرى ويحتاج هذا النوع من المناهج إلى دراسة وتحليل كل من المجتمع والتلميذ وتحديد ميول وحاجات التلميذ يجب أن تصبح أساساً لتخطيطه.

### المنهج المحوري The Coaxial Curriculum:

مر هذا المنهج أيضاً لعلاج العيوب التي برزت أمام المعلمين والمربين عامة في منهج المادة الدراسية التقليدي وكان ظهور هذا المنهج وممارسته في المدرسة التربوية، ويعتبر المنهج المحوري قمة النقلة حيث يتم فيه أداء محتواه من ميادين المعرفة المختلفة بحيث تترجم في مشكلة من مشكلات عديدة تتطلب الدراسة وتصمم في ضوء هذه النظرة برامج لدراسة سلسلة من المشكلات كلغة.

ويهتم المنهج المحوري بحاجات الأفراد وميولهم ومشكلاتهم الواقعية ويحقق الاتصال والتلاحم بين عناصر المعرفة الإنسانية ويستند إلى نظرية في التعلم في ضوء ما توصل إليه علم النفس التعليمي من فهم لطبيعة التعلم وشروطه.

ويجب أن يتم التفرقة بين المنهج المحوري والبرنامج المحوري باعتبار أن البرنامج هو جزء من المنهج ومن هنا فإن فكرة المحور تنطبق على المنهج وعلى البرامج معاً حيث أن المقصود بالمحور هنا هو تنظيم الخبرات التعليمية بطريقة كلية متكاملة يهتم جانب منها وهو البرنامج المحوري بالخبرات المشتركة التي يحتاج إليها الجميع ويهتم الجانب الآخر بتنمية المهارات الخاصة المبنية على أساس مراعاة الفروق الفردية والميول والقدرات.

## أهمية المنهج المحوري ومجالاته:

معنى كلمة المحور لغوياً هو الجزء المركزي لشيء من المادة التي يدور حوله هذا الشيء وحين استخدمت هذه الكلمة للمنهج المدرسي قصد به أن تدل على وجود مركز معين في المناهج ترتبط به أجزاء المنهج ارتباطاً وثيقاً وكان اصطلاح المحور إلى عهد قريب يستخدم ليدل على المواد الدراسية المطلوبة من جميع التلاميذ وكانت هذه المادة هي اللغة والمواد الاجتماعية والرياضيات والعلوم، وثم أضيفت إليها التربية الفنية والموسيقى والصحة وعرف البرنامج كله باسم المنهج المحوري.

اختلاف النظرة إلى المحور جعلت المدارس أو المناطق في إتباعها المنهج المحوري قد تختلف في محتوى هذا المنهج وسير الدراسة فيه وقد تحقق فيه تبعاً لنظرتها إلى طبيعة المحور نفسه فمحتوى المنهج المحوري والسير فيه يتأثران كثيراً بالنظر إلى طبيعة المحور.

اختلاف المحور اختلافاً كبيراً جعل بعض الكتاب يصنفون المنهج المحوري إلى أنواع تبعاً لطبيعة المحور فقد استخدم اصطلاح المحور كدليل على مادة دراسية واحدة مطلوبة في كل الصفوف الدراسية مثل اللغة العربية – الدراسات الاجتماعية – الكيمياء – الطبيعة.

استخدام اصطلاح المحور أيضاً ليدل على موضع في مادة معينة لتدور حوله دراسات من مواد مختلفة كموضوع الهواء وتدور حوله دراسات في مواد مختلفة مترابطة.

وهناك رأي يقول أن المحور هو أجزاء خاصة من المواد الدراسية أو مظاهر من ميادين دراسة كثيرة تطلب من جميع التلاميذ في مقرر واحد متتابع ومرتب ترتيباً منطقياً وبذلك كان المنهج المحوري أشبه بمنهج المادة الدراسية الذي يوجه كل العناية إلى نفس المادة الدراسية فيشجعه أنصاره كهدف أسمى للمدرسة.

من هذا يتضح أن المحور يدور حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم المشتركة كأعضاء في المجتمع ويتضمن تعلماً وخبرات أساسية عند جميع التلاميذ أي أن المحور يطلب من جميع التلاميذ تهيئة فرص المرور بخبرات تساعدهم على كسب ما يعد منها عندهم جميعاً من معلومات كما يساعد على تنمية ما يعد إليها عندهم من مفاهيم

ومهارات وقدرات واتجاهات أعضاء المجتمع، لقد رأى فريق من المربين ضرورة إعادة بناء المنهج في المرحلتين الإعدادية والثانوية بقصد تحقيق هدفين رئيسيين:

**الهدف الأول:** تزويد جميع التلاميذ بقدر مشترك من الثقافة يعمل على المحافظة على لغتهم وعاداتهم وآمالهم ومصالحهم ويعمل على تنشئتهم في المجتمع الذين يعيشون فيه وبذلك تقوى الوحدة والانسجام بين أفراد المجتمع ويسود بينهم التفاهم والتعاون واقتراحهم أن تكون حاجات التلاميذ العامة حياتهم ومشكلاتهم المشتركة هي المحور الرئيسي بين هذا المنهج الذي أطلق عليه اسم التربية العامة أو المنهج المحوري.

**الهدف الثاني:** إتاحة الفرصة المناسبة لكل تلميذ لكي يحقق أقصى ما له استعداداته الخاصة وقدراته تمشياً مع مبدأ رعاية الفروق الفردية في المجتمع وهذا يقتضي أن تقدم المدرسة بالإضافة إلى المنهج المحوري مجموعة من الدراسات التي تمكن كل تلميذ من أن يختار من بينهما ما يساعده على التخصص في ميادين العمل فالعناية بالنواحي الفردية أو الخاصة وسيلة فعالة لتقدم المجتمع وقد أطلق على هذه الدراسات التربية الخاصة.

يتضح لنا مما سبق أن المنهج المحوري هو جزء من المنهج المدرسي وليس بالمنهج كله ولذلك نرى أن دقة التعبير تقتضي أن نستخدم مصطلح البرنامج المحوري بدلاً من المنهج المحوري والمدرسة التي تعيد بتنظيم منهجها في ضوئه تقسم اليوم المدرسي إلى قسمين:

**القسم الأول:** يخصص لما يعرف بالبرنامج التربوي العام أو البرنامج المحوري ويشمل من ثلث اليوم المدرسي إلى نصفه ويطالب من جميع التلاميذ متابعته على اعتبار أنه يهيئ الطلاب لاكتساب المفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسية التي يحتاج إليها كل مواطن بغض النظر عن ميدان تخصصه ويتكون الهيكل الأساسي لهذا البرنامج من عدد من الميادين الدراسية التي تتيح للتلاميذ دراسة مشكلاتهم المشتركة واتباع حاجاتهم الهامة وفي أثناء الدراسة يقوم المعلم وتلاميذه ببناء اهتمامات تعليمية ويقصد بالوحدة التعليمية هنا مجموعة الأنظمة التعليمية التي يتصل بإحدى حاجات التلاميذ أو مشكلاتهم ولا تحد بالحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية، وقد تستغرق هذه الوحدة شهرين أو أكثر.

يقوم بتدريسها معلم واحد في معظم الأحوال على أنه يمكن أن يتعاون أكثر من معلم في تدريس الوحدة، ولما كانت المادة التي تدرس في البرنامج المحوري تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم الحقيقية فهناك مجال واسع أمام المعلم أن يوجه التلاميذ توجيهاً مناسباً في النواحي الشخصية والاجتماعية والنفسية والمهنية فالتوجيه المهني جزء متكامل بهذا البرنامج وعلى المعلم نفع مسؤولية هذا التوجيه.

**القسم الثاني:** يختص لما يعرف بالبرنامج التربوي الخاص ويتألف من عدد من الدراسات التي تعد التلميذ للتخصص العام هي – الآداب – اللغات – الرياضيات – الفنون الجميلة – كل تلميذ من بين هذه الدراسات عدد معيناً يجب أن يتم هذا الاختيار بمساعدة المعلمين وذلك في ضوء التلميذ كما يخصص بعض الوقت من اليوم المدرسي للتربية الرياضية لجميع التلاميذ.

يوضح الجدول التالي تقسيم اليوم الدراسي في ظل هذا المنهج:

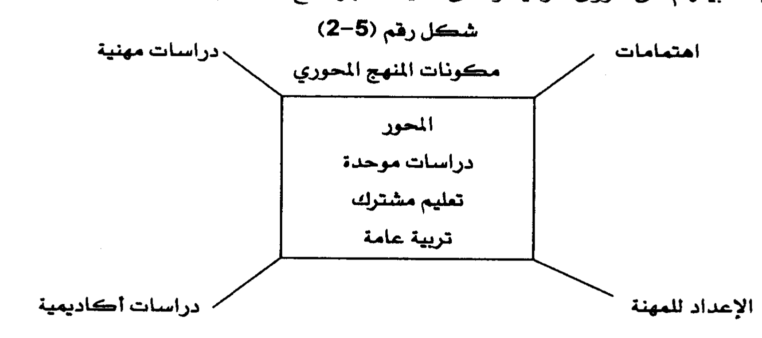
جدول رقم (5-1)

| دراسات مشتركة للجميع | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| علوم | آداب | رياضيات | لغات | فنون جميلة | فنون تطبيقية | تجارة | أعمال سكرتارية |

مما سبق يمكن توضيح المنهج المحوري بضم البرنامج كما يضم معه الدراسات الخاصة التي يهتم بمقابلة الاحتياجات الخاصة والاهتمامات والقدرات المميزة للدارسين ويراعى ما بينهم من فروق فردية وحتى أحياناً البرنامج الخاص.

شكل رقم (5-2)

مكونات المنهج المحوري



## الخصائص المميزة للمنهج المحوري:

**Characteristics of the Coaxial Curriculum:**

- يخطط المنهج بحيث يكون له برنامج محوري شائع يدرسه جميع التلاميذ ويمكن اعتبار هذا البرنامج المحوري نوعاً من التعليم العام يمس اهتمامات ورغبات وميول التلاميذ فيقبل على دراسته الجميع.
- يخطط المنهج المحوري على أساس جعله مرحلة يتعلم فيها التلاميذ بحيث يمكن توجيههم وإرشادهم توجيهاً دراسياً ومهنياً في مستقبل حياتهم ويدعم هذه الأفكار اعتبار أن اختبار المحور الحقيقي للبرنامج يتدرب التلاميذ على حلها وفي نفس الوقت تكون فرصة لتوجيه سلوكهم ونشاطهم.
- التأكيد على القيم الاجتماعية والعناصر الهامة التي تعطى للجميع أي عموميات الثقافة التي تضم القيم والقواعد التي تحكم نشاطات الناس في المجتمع ودراسة المشكلات وتوزيع المشكلات.
- التركيز على أساليب وطرائق حل المشكلات.
- يرجع التلاميذ والمعلمون أثناء الدراسة في المحور لمصادر متنوعة للمعرفة ولمواد تعليمية متعددة.
- ليس هناك خضوع للفواصل بين المواد الدراسية بل هناك رجوع للمادة العلمية التي تلزم لدراسة المجال.
- تحديد وقت طويل نسبياً من اليوم الدراسي للبرنامج المحوري ودراسات تقابل الاحتياجات الخاصة للدارسين لتشجيع اهتماماتهم، وربما تشمل من ثلث إلى نصف الوقت الزمني لليوم المدرسي، ويتطلب هذا التنظيم لليوم المدرسي مرونة كبيرة للبرنامج المحوري بحيث يعطي تدريسه الفرصة لمجالات معرفية مختلفة حسب طبيعة المحور الذي يدرس فيه، وقد تصل الفترة الزمنية لتدريس البرنامج المحوري إلى ضعف أو ثلاثة أضعاف الفترة الزمنية.
- يتجاهل البرنامج المحوري الحدود التي تفصل بين المواد الدراسية بعضها وبعض ويفضل أن تكون مجال المعرفة وتنظيمها بلا تحديد وتبعاً لذلك يمكن دراسة المشكلات باستخدام طريقة حل المشكلات أو لتنفيذ ذلك لا بد من صياغة المشكلات التي يدرسها التلاميذ من خلال البرنامج المحوري صياغة واقعية من

الحياة بحيث يمكن تنمية التفكير الابتكاري في إيجاد حلول لها وعادة ما تكون المواد الاجتماعية واللغات مصدر تخطيط البرنامج المحوري إلا أنه لا يقتصر نطاق البرنامج المحوري على دراسة هذه الميادين فقط.

- يشترك التلاميذ والمدرسين في تخطيط البرنامج المحوري من خلال عمل مشترك بينهم فيحددون كل نطاق ومجال الدراسة وكذا يشتركون في تنظيم الخبرات وتتابعها وطرق تنفيذها وإجراءها ويستخدم مرجع الوحدة كمرشد ودليل للمعلم لتدريس دراسة المشكلات التي يحتويها البرنامج حتى يمكن الاقتداء به من معالجة الموضوعات وتنظيم الأنشطة.
- يتطلب البرنامج المحوري من المدرس أن يكون واسع الاطلاع ومهتماً بتحضير دروسه وهذا يفيد في توجيه التلاميذ إلى استخلاص العلاقات والروابط بين المواد الدراسية التي تشكل محتوى البرنامج المحوري ويتم ذلك بالاشتراك مع مدرس المواد الأخرى في مجال التخصص في عمليات التخطيط حتى يمكنهم من تحقيق الربط بين مشروع التخصص المختلفة.
- بقاء الفروق الفردية في البرنامج المحوري من خلال التدريس نفسها أكثر من معالجتها خلال التخطيط.

وبالرغم من أن البرنامج المحوري هاماً يدرسه جميع التلاميذ إلا أن التلاميذ لا يدرسون مادة واحدة ومن تنوع مصادر المعرفة يمكن تحقيق حاجات وميول التلاميذ المختلفة حسب قدراتهم واستعداداتهم وعن طريق اقتسام المسؤوليات والأنشطة المشاركة فيها تحقق الأسس الاجتماعية للبرنامج وكذلك تحقق الأهداف الفردية والجماعية وقد تنقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة يعمل كل فرد من تلك المجموعات ألواناً معينة من الأنشطة بطريقة تتمشى مع الطريقة المعملية.

## نماذج المنهج المحوري:

### 1- النموذج السيكولوجي Psychological Model:

حيث يعني هذا المنهج بدراسة نتائج البحوث السيكولوجية التي أجريت على المتعلمين حيث يعتمد خبراء المناهج على نتائج الأبحاث السيكولوجية لتحديد مطالب النمو والتي تضم المجالات التالية:

- تقبل وخصائصه الجسمية
- علاقاته مع الآخرين
- الاستقلال الانفعالي
- الاستقلال الاقتصادي أو المادي
- التوافق مع الحياة اليومية
- السلوك الاجتماعي
- الحياة الأسرية
- القيم والمبادئ

2- **النموذج الديمغرافي Demographic Model:**

يهتم هذا المنهج بنتائج البحوث الاجتماعية والسكانية التي تهتم بمشاكل البيئة المحلية بخصائصها الاجتماعية والديمغرافية، وكثيراً ما تستخدم هذه البحوث المنهج العلمي الاستقرائي في الحصول على البيانات الاستفتاء واستطلاع الرأي والمقابلات الشخصية حيث يساعد ذلك واضعي المنهج على إدراك مشكلات البيئة التي يعين فيها المتعلم والتعرف على احتياجاتها للوصول إلى تحديد القيم والمبادئ والمهارات اللازمة ليتكيف المتعلم مع الوسط الاجتماعي.

3- **النموذج الواقعي The Actual Model:**

يركز هذا النموذج على نتائج الدراسات الواقعية لحاجات ومشكلات المتعلم الذي يخطط المنهج من أجله وذلك بدلاً من الاعتماد على دراسات علم نفس النمو حيث تساعد هذه الدراسات على الفهم الأدق لاهتمامات المتعلم ويستخدم في هذا النوع من الدراسات الاستفتاءات وقوائم الضبط والاختبارات النفسية المقننة وتهدف هذه الدراسات إلى تحديد المشكلات التي تهم الشباب في مرحلة معينة من مراحل النمو وبيئة اجتماعية معينة.

## مزايا المنهج المحوري:

يشترك المنهج المحوري في كثير من مزاياه مع منهج النشاط وتتلخص فيما يلي:

- يتيح فرصاً أمام التلاميذ لتدريبهم عملياً على مواجهة مشكلات الحياة ويشجعهم على الإقدام على ما يواجههم منها ويتمشى مع حاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم ويوفق في ذلك بين مشكلات الفرد وحاجات المجتمع.
- يتخطى حدود المواد الدراسية المختلفة ويأخذ المادة الدراسية ربطاً طبيعياً ويكون فيه تطبيق عملي لما يدرسه التلاميذ نظرياً كما يكون نشاط التلاميذ في داخل المدرسة وفي خارجها على نحو يساعد على تكامل كل تلميذ.

- ينمي ميول المتعلم الخاصة بدون إهمال تنمية القدرات الضرورية للنجاح في المجتمع كما يجد التلميذ فرصاً للتدريس المهني والتدريب على استخدام وقت الفراغ.
- يهيئ اتصالاً قوياً بين المعلم وتلاميذه ويتعرف بعملية التوجيه كمسئولية هامة من مسئولية المعلم في أي برنامج تربوي إعداد النشء لحياة مثمرة.
- يتحرر من الحصص الجامدة الموجودة في الجدول المدرسي التقليدي.
- يؤكد ضرورة تعاون المدرسين على وضع خطة لميادين خبرات التلاميذ التربوية، ويؤكد أهمية اشتراك التلاميذ مع المعلم في تخطيط دراستهم ونشاطهم ويهيئ مرونة كبيرة في المحتوى والتنظيم والأسلوب ويجعل التلاميذ يقبلون بحماسة على الدراسة والنشاط.
- يساعد التلاميذ على التعرف على قدراتهم ومواضيع الضعف عندهم ويدربهم على وضع خطط لما يقومون به من نشاط وما يتحملونه من مسؤوليات.
- يدرب التلاميذ على العمل الجماعي وينمي عندهم كثيراً من القدرات والمهارات التي يجب أن تكون مشتركة بين الجميع في المرتبة الحديثة ويجعل التربية تتمشى مع ظروف الحياة المعقدة ويؤكد القيم الاجتماعية السليمة موجهاً التلاميذ إلى ما طرأ عليهم من تطور لنتيجة تفيد المجتمع.
- يدرب التلاميذ أثناء النشاط الجماعي على القيادة الجيدة والمثمرة والحكيمة وواجبات وحقوق كل من القائد ومن يقودهم.

## عيوب المنهج المحوري:

- يدرك البرنامج المحوري بعض المواد الدراسية الأساسية دون استخدامها في التعليم ويقصد بالمواد الأساسية تلك التي تحتوي على حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات بقصد أنها أساسية لإعداد التلميذ الحياة بعد التخرج غير أن هذا الاعتراض لا يكون ذا قيمة طالما انبعثت منه طرق للتدريس ناجحة وسليمة.
- يؤدي اتساع نطاق البرنامج المحوري بتغطية مجالات عديدة في العلوم إلى عدة العناية باتفاق وضيق إعداد المواد الدراسية وما تحتويها من مفاهيم ومضمنات ومهارات فإذا لم يعمل ذلك في الحسبان عند التخطيط بتصرف التلاميذ والمعلمين إلى تغطية بعض الاهتمامات أكثر من تأكيدهم على تحصيل المهارات والمفاهيم الأساسية الضرورية.

- يتطلب المنهج المحوري إعداداً خاصاً للمعلم حيث يكون بنوعية مخصوصة يمكنه من اتفاق مجالات المعرفة الضرورية التي يغطيها نطاق المنهج كما يحتاج معلم المنهج المحوري إلى العمق والتوسع في مجالات التعليم المتخصص.
- يحتاج تنفيذ المنهج المحوري إلى مدير مدرسة يتحمس لهذا المنهج فييسر له الإمكانات اللازمة، ويشجع المعلمين على القيام بالتخطيط التعاوني مع التلاميذ والتخطيط الفردي كما ييسر قيام التلاميذ بألوان النشاط المتنوع اللازم.
- يحتج هذا المنهج إلى مدرسة صغيرة وحجرات دراسية غير مزدحمة بالتلاميذ لينجح نجاحاً ملحوظاً.
- معظم العمل في هذا المنهج لا يتمشى مع قيام المدرسة الثانوية بإعداد التلاميذ للتعليم العالي الذي يتطلب دراسة مقررات خاصة وإذا أهملت هذه المقررات أيضاً في خارج المحور فإن التلاميذ لا يتم إعدادهم الإعداد المطلوب.
- عدم كفاية القراءات اللازمة والمناسبة في المدرسة وعدم كفاية الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة وضيق حجرات الدراسة على نحو لا يسمح بالنشاط المطلوب.

**منهج التكامل The Integrated Curriculum:**

المنهج الذي يسعى لتحقيق الكمال والإكمال للمتعلم حيث أن وضع الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة أصبح غير مرغوب فيه عنصر تداخلت فيه آفاق المعرفة حيث مستحيل في التسلسل الهرمي للعلوم عزل أي فرع من فروع العلم عن النظام الكلي للمعرفة.

**1- خصائص منهج التكامل:**

Characteristics of the Integrated Curriculum

- تصنف الخبرة فيه على أنها كل متكامل تندمج في تيار الإنسانية للمتعلم لتصبح جزءاً لا يتجزأ منه.
- تكامل المناهج فيه يتيح الفرصة لأنه ترتبط المناهج بالبيئة فيتعرف الطلاب على مشكلات مجتمعهم.
- يدرسه المتعلم بفاعلية ويتقبله بإيجابية.
- يواجه المتعلم المشكلات خلال حياته ويحتاج لحل هذه المشكلات، وهنا يبرز أهمية المناهج المتكاملة إذ تكون أكثر واقعية وارتباطاً بالحياة.

- تمتاز بعدم التكرار الذي يكون غالباً سمة المناهج المنفصلة ، وعلى ذلك فإن تدريس المناهج المتكاملة لن يضيع وقت الطلاب ولا يثير مللهم.
- تعمل على رفع المستوى العلمي للمعلمين إذ يجد المعلم نفسه مضطراً لأن يطور نفسه ليكون على مستوى طيب في كافة التخصصات.
- تمتاز بالمرونة حتى يمكن تغييرها وتحسينها كلما استدعت الضرورة.
- تتصف بالشمول لأنه يمكن أن تمتد لتشمل المادة العلمية على مستوى المقرر الواحد أو على مستوى عدة مقررات.

وتتحدد فكرة التكامل من خلال اتجاهات التكامل Lines for Integration والتي لا تأخذ عدة صور منها :

- إيجاد علاقات بين المقررات الدراسية القائمة.
- إعادة تنظيم محتوى المعرفة إلى مقررات عامة.
- البحث في مشكلات حيوية تهم المتعلم أو المجتمع.

**2- محددات السلوك التكاملي:**

تتحدد بما يلي:

- القدرة العقلية القادرة على إيجاد العلاقات الرمزية المحددة.
- الاستعدادات والإمكانات العقلية والمعرفية التي تساعد المتعلم على استنتاج تلك العلاقات.
- إدراك المتعلم لمدى نجاحه أو فشله فيما يقوم به من أعمال.
- قدرة المتعلم على تكوين التعميمات والتجديدات أي قدرته على تحليل الأشياء إلى مكوناتها الأولية ثم الربط والبناء بينها.

**3- نماذج المنهج التكاملي Models of Integrated Curriculum:**

تشمل ما يلي:

-**المفاهيم والنظريات:** تفيد في تجميع أكثر من فكرة مختلفة بحيث تندرج هذه الأفكار في نسق واحد يكون بدوره بمثابة الأساس الذي تتجمع حوله الأفكار الجديدة المكتسبة.

- المشكلات Problems: يمكن استخدام المشكلات كخيط للتكامل في حالة تركزها على طريقة استخدام المادة الدراسية دون الاهتمام بالمعرفة والحقائق، وبذلك تمثل المشكلة خبرة تعليمية لها مغزاها بالنسبة للمتعلم.

إذ أن حلها يتطلب منه استجابات محددة ويترتب على ذلك تعلم المتعلم من أخطائه من جهة وإدراكه لجميع عناصر وأبعاد الموقف الذي تمثله المشكلة.

وعند اختيار المشكلة يجب مراعاة ما يلي:

- وقوع المشكلة في دائرة اهتمام المتعلم.
- تكون معاصرة، وذات علاقة بكل من المتعلم والمجتمع.
- يسهل للمتعلم حلها إذا ما بذل جهداً معقولاً لتحقيق ذلك.
- يثير حلها تساؤلات أخرى جديدة.

## طرائق البحث والتفكير والدراسة :

**Methods of Research, Thinking and Study:**

حيث يمكن استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات وعلى هذا الأساس يمكن استخدام تلك الطريقة لإيجاد العلاقات بين الظواهر المختلفة ولتفسير المعلومات ومعالجة المشكلات التي قد تظهر عند تحقيق التكامل بين الخبرات التربوية في مختلف ميادين ومجالات العلم حيث يمكن استخدام القراءة سواء كانت هذه القراءة نقدية أو تحليلية، ويمكن استخدام الطريقة التاريخية كخيط من خيوط التكامل وذلك عندما يتابع المعلم إلى معرفة بالخلفية العلمية وتتابع الأحداث.

## تنظيم المنهج في صورة وحدات دراسية:

يؤخذ على منهج المواد الدراسية ما يلي:

- ساعد على تفتيت الخبرة وتجزيئها فلقد قسم الخبرة إلى مواد وقسم كل مادة إلى أنواع وقسم المجموعات على عدد كبير من الحقائق.
- تقسيم اليوم الدراسي إلى عدد من الحصص.

ولقد حاولت هيلين بارك هرست في سنة 1920 أن تقدم أسلوباً جديداً لتحقيق وحدة الدراسة عن طريق ما أسمته بطريقة العقود، وفيها يلتزم التلميذ بدراسة الموضوعات المقررة دراسة فردية وفق سرعته وإمكاناته الخاصة، ويتضمن العقد قدراً

من المراجع المختلفة وتكليفاً بنشاطات معينة تتصل بموضوع الدراسة، وتقوم على أساس إيجابية المتعلم ونشاطه وتعتمد على تحديد أساسيات الموضوع وتأكيد ترابطها وتسلسلها.

جاء هنري موريسون Henry Morison عام 1926 نادى بأسلوب جديد من التعليم يشهد في تعديل السلوك عن طريق مساعدة المتعلم على التأقلم والتكيف لظروف بيئية، وكان يرى أن تعلم الجزيئات لا يساعد على تحقيق وحدة المعرفة وتوجيه السلوك، فوضع خطة لتحقيق الوحدة عن طريق تدريس المنهج في صورة وحدات مترابطة يقوم فيها المتعلم بتهيئة الظروف أمام التلاميذ للتعبير عن أنفسهم وخبراتهم حول الموضوع.

ثم جاءت مناهج النشاط فقدمت مفهوماً جديداً للوحدة، ففي تنفيذ المشروع تزول الحواجز بين المواد وتتكامل المعرفة والخبرة وتتلاحم الأهداف وتتحقق الوحدة بين المنهج والطريق وبين العلم والعمل وبين النظرية والتطبيق وعلى الرغم ما أخذ عن منهج النشاط وما واجهه من صعوبات فقد نجح في توجيه أنظار المربين إلى أهمية تكامل الخبرة، وتكامل المعرفة وأن كل ذلك في تكامل الشخصية.

ثم جاءت المناهج المحورية التي جعلت من حاجات التلاميذ و مشكلات حياتهم اليومية محوراً للدراسة بدلاً من ميولهم وأغراضهم وفي هذه المناهج أمكن تخطيط المنهج مقدماً وتحديد محتوياته والعمل على تسلسلها وترابطها وتكاملها، فمناهج المادة يشوبها التفتيت والتجزئة ومناهج النشاط يشوبها الارتجال وسوء التخطيط على المدى البعيد.

وتبلورت في نهاية الأمر صورة جديدة للوحدات الدراسية تستهدف تحقيق التكامل على جميع مستوياته، وتقوم على أساس تهيئة مواقف الخبرة ما يصاحبها من نشاط وإيجابية من جانب التلاميذ، وتأكيد الصلة بين الدراسة والبيئة، وقد استخدم هذا التنظيم الجديد للوحدات في مناهج المدارس في كثير من أنحاء العالم ولا تزال البحوث والدراسات تلقي أضواء جديدة وتسير قدماً للأمام فقد وجد المربون فيها أملاً جديداً لحل كثير من المشكلات التربوية المعاصرة وبخاصة تفجر المعرفة وتزايد الاتجاه نحو التخصص وإقامة الحواجز بين المواد.

**منهج الوحدات Unit Curriculum:**

هو المنهج الذي يعنى بوضع المتعلم في شكل متكامل داخل وحدات شاملة وفي ربط وتنظيم المنهج أو الوحدة بطريقة تدريس محددة وتحديداً إدخال الملامح الأساسية لمفهوم الوحدة في تنظيم المنهج وأساليب التدريس وهذا من شأنه معالجة التفكيك في المنهج الدراسي وإبراز وحدته وتكامله وذلك من خلال أسلوب جديد يضع المعلم والمتعلم في أولى أولوياته.

**1- خصائص الوحدة الدراسية:**

يتضمن المنهج في ظل هذا التنظيم مجموعة من الوحدات المترابطة التي تدور حول محور واحد وفيما يلي خصائص كل منها:

ويقصد بالتكامل ترابط المعلومات وتماسكها وعلاج التفتيت والتجزيء، ولا شك أن تفتيت المعرفة لا يعين على انسجام الأفكار وتوحيد مساراتها واتجاهاتها وتوحيد أهدافها وقد يؤدي ذلك إلى صراع بين الأفكار والأهداف والعلم والعمل والميول والاتجاهات، ولعلاج ذلك اقترحت طريقة الوحدات لتحقيق التكامل في المنهج لكي تكون وسيلة لتكامل الشخصية ويفرض ذلك ما يلي:

- تدور الدراسة حول محور أساس يقترحه التلاميذ أو نشاط يمارسونه داخل المدرسة ولذا تدور الوحدة على تحقيق وحدة المعرفة وترتيبها بتسلسل منطقي، وتقديم المعرفة على هذا الأساس يساعد التلاميذ على إدراك العلاقات بينها في مواجهة المواقف الجديدة فهو بذلك أسلوب من أساليب تحقيق وظيفية المعرفة بفرض تحقيق تقدم المجتمع.
- يتم التكامل من خلال الجوانب المختلفة للمعرفة والمهارات والميول والاتجاهات والقيم والتفكير، ومن الممكن أن يتحقق التكامل على أساس مواجهة مواقف طبيعية تتصل بحاجات الدارسين ومشكلاتهم مما يؤدي إلى استثارة الدوافع للمتعلمين بغرض دعم القيم وتوجيه السلوك.
- مبدأ التكامل الذي يقوم على أساس فكرة الوحدات الدراسية يمكن تحقيقه على أساس تكامل المعرفة وجوانب الخبرة والأهداف وتكامل الحياة داخل المدرسة وخارجها.

وتقوم دراسة الوحدات على أساس النشاط والمشاركة، ويتحقق النشاط والإيجابية والمشاركة بما يتاح للتلاميذ من فرص في تخطيط الوحدة تخطيطاً مرناً ومن المشاركة في تنفيذها مشاركة تقوم على العمل الجماعي التعاوني، وتتسم بالتفكير العلمي البناء وتقوم على المشاركة لتحقيق مبدأ التعلم الذاتي والتعلم المستمر الذي هو وسيلتنا في العصر الحاضر لتحقيق مزيد من الاهتمام بتتبع التقدم التفات المعاصر وملاحقة تغيراته وتطوراته السريعة.

كما تقوم دراسة الوحدات على أساس الارتباط الوثيق بالحياة، ويقتضي ذلك تنظيم المادة تنظيماً سيكولوجياً يراعي حاجات الدارسين ومطالب حياتهم بدلاً من الالتزام بمنطق المادة ومطالب التخصص، فكثيراً ما تؤدي الدراسة في ظل نظام الوحدات إلى استيعاب قدر من المادة والمعرفة اكبر منه في ظل النظام. ولكن المعرفة هنا تقدم بصورة وظيفية فعالة تؤكد أهميتها وتوثق صلتها بالحياة وتساعد على تنمية الميول البناءة حولها واتخاذها أساساً لتكوين الاتجاهات والقيم المناسبة.

ويقدم نظام الوحدات حلاً للمشكلات الكبرى التي واجهت مناهج النشاط حينما تركت أمر تخطيط المناهج للتلاميذ يقومون به وفق عنايتهم وميولهم تحت إرشاد المعلم.

كما أن قيام الوحدات على أساس التعاون والعمل الجماعي يؤكد على احترام شخصية المتعلم من حيث حرية الاختيار والتفكير ومن حيث مراعاة الفروق الفردية وفيه تدريب على التعاون وإيمان بالعمل بوصفه قيمة كبرى في الحياة.

وتهيئ الوحدات الدراسية فرصة للتلاميذ على التفكير السليم والعمل على تنمية قدراتهم الابتكارية، ويعد هذا الأمر ذا أهمية في تحقيق أهداف التربية، أشد ما يحتاج إليه الإنسان في القرن الحادي والعشرين هو أن يفكر ويبتكر وأن يكون قادراً على إدراك علاقات جديدة تزيد من قدرته على الكشف والاختراع والابتكار والتجديد التي هي سمات عصر العلوم والفضاء.

هذا ويتم تقويم التلاميذ في نظام الوحدات على أساس العمل والنشاط والتخطيط والممارسة والمشاركة الفعالة في جميع خطوات بنائها وتنفيذها، فالتقويم في ظل نظام الوحدات يعتبر تقويماً علمياً مستمراً وشاملاً يستخدم أساليب متنوعة ويحاول تقويم التلميذ من جميع الوجوه.

2- بناء المنهج في ظل نظام الوحدات:

يتم وفق الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف العامة في ضوء فلسفة تربوية واضحة وفي ضوء حاجات المجتمع وخصائص العصر.
- يراعى أن تكون الخطة انعكاساً للفلسفة التربوية التي يسير المنهج على أساسها، وتحدد الخطة طبيعة اليوم الدراسي ومجالات الدراسة وتوزيع الوقت.
- تحديد الموضوعات التي تدور حولها الوحدة إما أن تكون الموضوعات عامة أو صورة مشكلات أو صورة مفاهيم، وفي ضوء ذلك ينبغي أن يكون عنوان الوحدة مطابقاً لمحتواها ومثيراً للاهتمام وداعياً إلى العمل والتفكير.
- توزيع المجالات على المراحل الدراسية والصفوف والتدرج على أساس الترابط والتكامل.
- تحديد الأهداف الخاصة بكل وحدة.
- تحديد النشاطات المناسبة ويراعى أن تكون متعددة الأشكال وفي ضوء الإمكانيات.
- الإعداد للتنفيذ فالإعداد شرط من شروط النجاح ووسيلة لتوفير الجهد والطاقة، وأن يكون الإعداد مرناً وشاملاً.
- التنفيذ ينبغي أن تتاح الفرصة أمام التلاميذ للمشاركة في التخطيط وممارسة الأعمال والنشاطات وتحمل المسؤوليات.
- التقويم يخضع بناء الوحدة وتنفيذها لعملية تقويم مستمر تحديداً لوجوه القوة والضعف وتشخيص للمشكلات.

3- نماذج منهج الوحدات:

يتضمن مصطلح الوحدة Unit فكرة رئيسية تؤدي إلى التكامل بين خبرات المجتمع أو جزء من هذه الخبرات بحيث تصبح عملية التعلم بالنسبة للمتعلم ذات دلالة ومعنى بحيث يمكن تحقيق الأهداف التربوية ويتخذ منهج الوحدات ما يلي:

أ- نموذج وحدات المادة الدراسية Subject Centered Model:

تكون الدراسة في هذا النوع حول محور رئيسي يشتق من المادة الدراسية وهو يعالج شق تعليمي هام يتعلق بممارسة المتعلمين لبعض العادات والقيم مما يؤهلهم

لصياغة في التفكير حيث لا يتقيد بناء المنهج بتنظيم الحقائق والمعلومات في الوحدة الدراسية كما لا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادة الواحدة ويتطلب تخطيط هذا المنهج رسم خطة التوزيع للمقرر بقدر كبير من الدقة والمهارة وذلك لتشمل الوحدات المقررة بأكملها وتستمر على مدار العام الدراسي، وكذلك يجب أن نبني المفاهيم بدقة وعناية على أساس الخبرة المحسوسة، ويؤكد التربويون على المرونة في التخطيط.

**1- التخطيط في نموذج وحدات المادة الدراسية:** ويمكن دراسة ذلك وفق ما يلي:

أ. فترة النشاط التمهيدي Preactivity Period: تمثل الدوافع التي تثير المتعلمين للاهتمام والحماس لما تتضمنه الوحدة ويتضمن النشاط عرض الأفلام والرحلات العلمية.

ب. فترة النشاط المباشر Direct Activity Period: هي الفترة التي يتحمل فيها المتعلمون العبء الأكبر مع التوجيه الجيد بشكليه الفردي والجماعي وأهم سمات نشاط المتعلم ما يلي:

- أهمية إعطاؤهم فرصة للتفكير والابتكار.
- يقوم على الأسس العلمية لعملية التعلم.
- إتقان المتعلمين للوحدة.
- التوصل لأكثر من طريقة للاستذكار.
- إمكانية القيام بأعمال إضافية.

جـ. فترة التلخيص: تتوجه هذه المرحلة لتنظيم المهارات وربط المفاهيم المختلفة وتنسيق المعلومات وتسلسلها وقياس النتائج التي توصل إليها المتعلمون من دراسة الوحدة حيث يبرز تلقائياً مدى إتقان المتعلم لهذه الأساسيات واكتسابهم لأهداف تدريس الوحدة وينقسم النشاط إلى:

- النشاط يسود الوحدة حيث يتمكن المتعلم من كتابة التقارير الفردية والجماعية ويكون للرحلات فائدة عظمى في هذا النشاط.
- التقويم ينبغي أن يشمل قياس المهارات والمفاهيم والقدرة على حل المشكلات، وقياس المعلومات الخاصة بالميادين التطبيقية.
- قياس الاتجاهات واكتساب العادات الجديدة وتنمية القدرة على الإسهام في المشروعات الفردية.

2- **خصائص وحدة المادة الدراسية:** ويمكن تلخيص هذه الخصائص فيما يلي:
- يعد الشرح أو العرض Exposition هو الطريقة الرئيسية للتعليم.
- الكتاب هو المصدر الوحيد للمعرفة.
- تفضيل بعض المواد على البعض من حيث القيمة في التدريب العقلي.
- التوازن بين المواد الدراسية.

**ب- نموذج الوحدات القائمة على الخبرة Competency Based Model**
- يدور هذا النوع حول حاجات المتعلم وأغراضه التي تتخذ مركزاً للوحدة حيث يحصل المتعلمون على المادة الدراسية أثناء قيامهم بالنشاط، ولذا فإن المادة العلمية تدور حول محور مركزي بقصد اكتساب المتعلمين نتائج تعليمية مشتقة من خبراتهم من خلال اتصالهم بالمادة الدراسية.
- وحدة الخبرة تختلف عن وحدة المادة الدراسية من حيث التخطيط التمهيدي وفترة النشاط المباشر اختلافاً لأن المادة الدراسية ثابتة نسبياً بطبيعتها أما وحدة الخبرة فإنها تعد بمثابة الوصف الكتابي للخبرة التعليمية كما يحدث في الواقع.

**خصائص وحدة الخبرة:** وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:
- يقوم بها المتعلم مع زملائه لتحقيق غرض معين.
- تدور حول الحاضر.
- عدم التقيد والالتزام بنتائج معروفة مقدماً.

**جـ- نموذج الوحدات المختلطة Mixed Based Model:**

في الوحدات يتم الجمع بين مزايا الوحدات التقليدية والمشروع الذي يقوم على اهتمام المتعلم حيث ينقسم النشاط المشترك بين المعلم والمتعلم إلى أربعة أقسام تشمل التحضير – التنفيذ – التطوير – النشاط الختامي.

**د- التخطيط في نموذج الوحدات المختلطة:** ونوضح ذلك من خلال الآتي:

1- **النشاط التمهيدي Preparatory Activity:** حيث يجب أن يتوفر في موضوع الوحدة:
- يكون ذا عرض مفيد وهادف.
- مواقف يمكن أن يقابلها المتعلم خارج المؤسسة التربوية.
- خبرات حسية مباشرة.
- الاتصال الجيد بين المتعلمين.

- تتنوع النشاطات.
- تتوافر له المراجع والكتب الدقيقة.

2- **النشاط التنفيذي Implementation Activity**: حيث يناط بالمعلم المهام والواجبات التالية:

- إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع الوحدة.
- عرض معالم الوحدة الرئيسية.
- تحديد خطة العمل في الوحدة.

3- **النشاط التطوري Developmental Activity**: يتضمن كافة المشكلات الرئيسية وتختصر الحقائق والمبادئ التي تشملها مصادر الحصول على المعلومات حيث يشترط أن تكون الخطة قابلة للتعديل.

4- **النشاط الختامي Final Activity**: حيث يتم تقديم تقرير وافي وشامل للنتائج التي تم التوصل إليها بشرط مراعاة أهمية إشراك الطلاب في استنباط النتائج والقواعد التي يمكن تطبيقها مستقبلاً في المواقف المماثلة.

**خصائص نموذج الوحدات المختلطة**: وتتمثل فيما يلي:

- دراسة إمكانيات المتعلمين وقدراتهم.
- اختيار موضوع الوحدة.
- تحديد الأهداف والنتائج التعليمية المنشودة.
- تقديم الوحدة للمتعلمين.
- وضع خطة العمل في الوحدة.
- التنفيذ الجيد لمرحلة العمل في الخطة.

**مرجع الوحدة**: يضم جميع ما يعين المعلم على حسن التنفيذ ويوجه تفكيره وعمله وعلاقاته ويساعده على تحقيق الأهداف المنشودة ويتناول ما يلي:

**المقدمة**: نبذة مختصرة عن الموضوع وأهميته وما يترتب عليه من آثار في حياة التلاميذ بهدف حسن تقديم الوحدة للمتعلمين وإثارة اهتمامهم وإقبالهم على الدراسة.

**تحديد محتوى الوحدة**: أي تحديد الموضوعات والمشكلات والإمكانيات التي تقدم من خلال الوحدة ويفضل أن يتم هذا التحديد بصورة تتسم بالإيجاز والمرونة مما يسمح للمتعلم بالاختيار والتحديد.

**أهداف الوحدة:** في ضوء محتوى الوحدة تحدد الأهداف العامة للوحدة والأهداف الإجرائية بغرض تحديد المشكلات والموضوعات على أساس المنطق والبرهان.

**الأنشطة:** يتضمن مرجع الوحدة قائمة بالنشاطات المتنوعة التي يمكن ممارستها في أثناء تنفيذ الوحدة، لذلك ينبغي أن تكون هذه النشاطات متنوعة بحيث تسمح بمراعاة احتياجات البيئات المختلفة، وعلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ويتضمن الأنشطة أساليب التدريس والوسائط التعليمية التي تسهم لإثارة انتباههم وتثبيت الحقائق وتكوين المفاهيم بهدف توجيه سلوك المتعلم.

**المراجع والوسائل والأجهزة والأدوات:** يتضمن مرجع الوحدة كل ما يستعين به المعلم من كتب ووسائل وأدوات تسهم في تبسيط المعلومات والتأكيد على وظيفتها لدى المتعلم.

**وسائل التقويم:** يتضمن مرجع الوحدة قائمة بأساليب التقويم التي يمكن استخدامها في تنفيذ الوحدة من الاختبارات والموضوعية والشفوية والعملية بهدف أن يستطيع المعلم أن يقدم نحو التلاميذ تقويماً علمياً مستمراً وشاملاً.

ويراعى عند تدريس الوحدة أن أهم ما ينبغي أن ينبه المعلم إلى أهميته هو تحقيق مبدأ المشاركة الحقيقية من جانب التلاميذ إلى أقصى حد ممكن بغرض تنمية روح التعاون والعمل الجماعي واحترام شخصية الفرد المتعلم، ويتيح نظام الوحدات الفرصة المناسبة لكي يشارك التلاميذ في تنفيذ الوحدة وتحديد نظامه وحسن التخطيط وممارسة نشاطاته والاستعانة بجميع معيناته.

**نموذج دالتون Dalton Model Curriculum:**

النموذج الذي يقوم على فكرة تحويل المواد الدراسية إلى وحدات بحيث يستطيع كل متعلم أن يتقدم في دراستها وفق سرعته الخاصة حيث يترك للمتعلم حرية دراسة الموضوعات التي تناسبه.

**1- سمات التعلم في نموذج دالتون:**

- يتم فيه تقسيم البرنامج الدراسي لكل مادة بعدد شهور السنة بحيث لا يستغرق دراسة القسم الواحد أكثر من شهر.
- يتم الدراسة فيه في المعمل حيث يخصص لكل مادتين على الأكثر غرفة واحدة.

- تشتمل الغرفة على مقاعد ومنافذ للحركة كما تشتمل على الكتب والمجلات والنماذج والصور والرسومات والخرائط والأجهزة والسبورات مما تتطلبه خطة المادة.
- هذا النموذج لا يلغي نظام الصفوف الدراسية أو نظام الجدول الدراسي.
- قد تلغى بموجب هذا النظام الحجرات الدراسية.

**2- دور المعلم في نموذج دالتون:**

- إعطاء المتعلم الواجبات الدراسية.
- يقتصر دوره بعد ذلك على التوجيه والإرشاد.

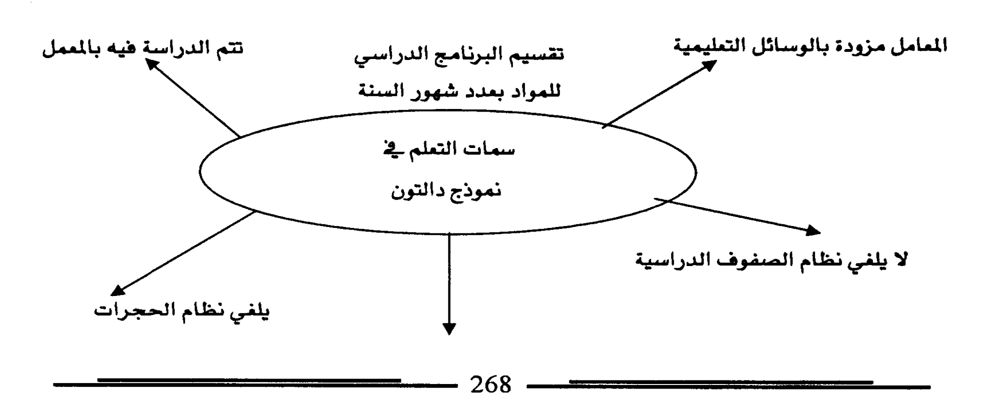
**3- دور المتعلم في نموذج دالتون:**

- لا يعطي المتعلم أية واجبات إضافية ما لم يكمل ما طلب منه من واجبات.
- يتعين عليه تنفيذ الواجبات الدراسية وفي المدة الزمنية المحددة لها.
- التنقل من فصل لآخر طبقاً لميوله.
- حرية توزيع الوقت على واجبات المواد المختلفة.
- ترتيب ودراسة المواد بالطريقة التي تتناسب مع ميوله.
- التعاون مع الزملاء في حل أية مشكلات أو تذليل أية صعوبات.

**4- متابعة العملية التعليمية في نموذج دالتون:**

تتركز في دراسة العينات التي تظهر في مدة بعينها وذلك باستقرار الرسوم البيانية التي تصور في صورة بيانات خاصة توضح سير المتعلم في استيعاب وتحصيل المعرفة.

**شكل رقم (5-3)**



## نموذج هربارت Herbert Model:

يبنى على أسس متوالية الحقائق بمعنى أن كل حقيقة يمكن أن تقوى وتزداد أهميتها بارتباطها بالحقائق الأخرى بحيث تصبح في النهاية مفاهيم وتعميمات.

**1- سمات النموذج:**

- فهم المتعلم لكل حقيقة يتعلمها فهماً كاملاً.
- مقارنة الحقائق ومراعاة ترابطها.
- تصنيف الحقائق تصنيفاً منظماً في شكل مفاهيم معينة.
- تطبيق الحقائق التي حصل عليها المتعلم في حياته.
- تمد العملية التعليمية بمراحل خمس هي:

أ. مرحلة التمهيد	ب. مرحلة العرض

جـ. مرحلة التوازن والربط	د. مرحلة الاستنتاج

هـ. مرحلة التطبيق

**2- دور المعلم:**

- تهيئة أذهان المتعلمين للحصول على المعلومات الجديدة.
- ربط الدروس الماضية بالدروس الحاضرة.
- استثارة انتباه المتعلمين وتشويقهم لموضوع الدرس.
- نقل المعلومات للمتعلمين بوسائل منها: الشرح والتلقين والحوار والاستجواب وإملاء المعلومات.
- تجميع أجزاء الدروس المتفرقة وبلورتها في تتابع دقيق ومنظم.

**3- دور المتعلم:**

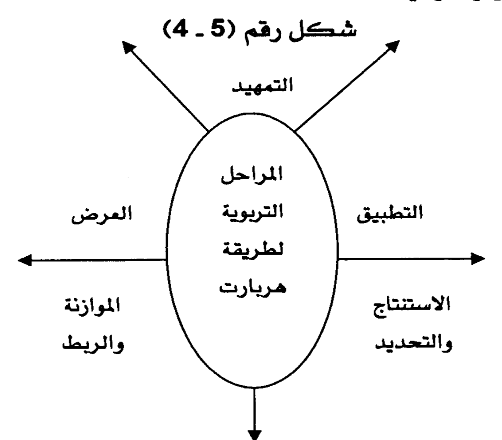
- الاعتماد على النفس في التحصيل العلمي.
- الاستعداد المستمر للتقييم للتأكد من تثبيت المعلومات.
- توظيف المعلومات المكتسبة.
- دراسة ما تلقاه من معلومات بغرض التعبير عنها شفهياً وتحريرياً.
- التفكير والثقة بالنفس.

**4- متابعة العملية التعليمية في نموذج هربارت:**

- يلجأ إلى التسميع في هذا النموذج كأداة متابعة لتقييم ما حصل عليه المتعلم من معلومات.
- يعتبر التسميع أحد وسائل ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم.
- يجري التسميع أكثر إذا ما اتسم بطابع الحوار أو المناقشة.
- تتضح أهمية الواجبات التي يعطيها المعلم للمتعلم في تثبيت ما حصل عليه المتعلم من معلومات.

تؤدي هذه الوظائف إلى فائدة كبيرة لكل من المعلم والمتعلم في إمكانية الوصول إلى تحديد القواعد والحقائق والقوانين العامة.

**شكل رقم (5 ـ 4)**




انظر الشكل (33) الذي يوضح مراحل طريقة هربارت إذا كان بند الاستنتاج والتحديد يحظى بأهمية خاصة في طريقة هربارت في المقابل له في طريقة دالتون. وضح ذلك مبرراً هذه الأهمية في كلتا الطريقتين؟

**المنهج الإنساني Humanistic Curriculum:**

لقد بدأ المنهج الإنساني كرد فعل على المنهج الذي كان فيه التركيز الزائد على المحتوى والتعلم المعرفي في الستينات والسبعينات من القرن الماضي.

في كتابه الذي لقي رواجاً كبيراً ركز (Charles Silverman) أفكاره على المدارس الإنسانية الأمريكية، لقد أوضح أن المدارس قمعية (Repressive) وكانت

تعلم الطلاب الالتزام والانقياد. وقد اعتقد (Silverman) أن المدارس يجب أن تخضع للإصلاح حتى لو كان ذلك على حساب تقليل التركيز على تعلم المعرفة. لقد اقترح (Silverman) أن تتبنى المدارس الابتدائية الطرق البريطانية لمدارس الأطفال، وبالنسبة للمدارس الثانوية فقد اقترح (Silverman) أن يكون التعليم مستقلاً وأن تكون الدراسة مع الرفاق، وكذلك من خلال خبرات العمل. ويضيف (Silverman) قائلاً إن نموذج التعليم الإنساني ينبثق من الإمكانية الكامنة للإنسان.

إن المنهج الإنساني يركز على البعد الوجداني أكثر من البعد المعرفي، مثل هذا المنهج يعتمد بشكل كبير على أعمال (Ibbraham Maslow) و (Carl Rogers). حيث إن هدف كل من (Maslow) و (Rogers) هو تحقيق الذات عند الناس.

إن المنتسبين للمنهج الإنساني مقتنعون أن منهج المدارس الحالي قد فشل بشكل كبير في تحقيق معايير الإنسانية، حيث إن المدارس يركز فيها المعلمون على السلوكات المعرفية والسيطرة على الطلاب، حيث إن هذا التوجه لا يخدم مصلحة الطلاب. أما الإنسانيون فيركزون على العمليات الوجدانية ويسعون وراء تحقيق أبعاد عالية للوعي. ولكنهم يرون المدارس على أنها لا تعتني بالفهم ودعم العقل أو المعرفة الشخصية. إن الإنسانيين يسعون لتحقيق علاقات ذات معنى بين الطلاب والمدرسين، إنهم يعززون استقلال الطلاب والتعليم الذاتي، إنهم يعززون قبولاً أكبر لأنفسهم وللآخرين.

وإن دور المعلم هو مساعدة الطلاب ليتدبروا حاجاتهم ومشاكلهم النفسية وليسهلوا التفاهم بين الطلاب وليساعدوهم على التطور الكامل.

**الإصلاح الجذري للمدرسة Radical School Reform:**

خلال الفترة من 1960 إلى 1970 كان هناك هجوم مكثف على المدرسين والمدارس والتعليم من النقاد الريداكاليين.

وقد نشرت هذه الانتقادات في وسائل الإعلام خاصة في المجلات ومن هذه المجلات (The Atlantis Monthly) و(New York Times) و(Saturday Review). وقد نشر هؤلاء الريداكاليون كتباً شعبية تحمل أفكارهم.

إن الريداكاليين البارزين أمثال (Edgar Friedemberg) و(John Holt) و( A. S. Neil) قد عبروا عن ازدرائهم تجاه طرق التدريس المعمول بها في المدارس وكذلك النظام المدرسي والسلطة وقوانين المدرسة، وأن هناك من النقاد أمثال (Henry Girox) و(Peter Mclaren) من ذهبوا بعيداً في ازدرائهم للمجتمع الذي يوجد فيه مثل هذه المدارس، كل هؤلاء النقاد اعتبروا الطلاب بأنهم الرواد واعتبروا المدرسين كحراس سجن وأن المدارس هي سجن فعلي يسجن فيها الطلاب عاطفياً وعقلياً.

لقد قال (Frieduberg): إن المعلمين يكرهون ولا يثقون بالطلاب الذين يعلمونهم، وإن المعلمين يخشون وجودهم مع الجيل الصغير في أي موقف لا يكون تحت سيطرتهم تماماً، لقد كان لدى المعلمين عداوة قمعية وامتعاض تجاه طلابهم وكذلك كان المعلمون يتعاملون مع طلابهم بمزاج سيئ حيث أنهم كانوا يبدون غضبهم وغيرتهم لأن الطلاب يتمتعون بالطاقة الشبابية والحرية أما (Paul Goodman) فقد كانت نظرته للمجتمع بأنه مليء بالقيم الزائفة وأنه ينتج مدارس مزيفة، وقد كان (Goodman) مقتنعاً بأن المدارس عندها القليل لتقدمه للتربية والتعليم وأنها تزود الملايين بالوظائف وأنها سوق لشركات الكتب المقررة ومتعهدي البناء والخريجين من المدارس التربوية.

### أفكار مفيدة تتعلق بالمنهج Curriculum Tips:

طرق فعالة لمساندة التعلم "Affective Methods to Enhance Learning" لمساعدة المعلم ومصممي المنهج لإعطائهم دور القياد في المداخل الإنسانية والتقدمية، علينا أن نقدم الإرشادات التالية:

- يجب إبداء الاهتمام والعناية بكل طالب.
- نتحدى الطلاب لجعلهم يشاركون في تعلمهم، ونشجعهم على التعلم الذاتي والسيطرة على ما تعلموه.
- نساعد الطلاب ليعرفوا أهدافهم الشخصية ويميزوا جهودهم في متابعة اختيارهم لأهدافهم.
- نوجه النشاطات التعليمية حتى يتمكن كل طالب من إنجاز أهدافه الشخصية ويمارس النجاح.
- نجعل هناك ربطاً بين المحتوى والأهداف الشخصية للطلاب وحاجاتهم وميولهم.

- تقديم التغذية الراجعة البناءة والمناسبة، ونجعل تركيزنا على جعل التغذية الراجعة إيجابية.
- نفحص الطلاب إن كان هناك ضرورة ولكن نؤخر وضع الدرجات على إنجازات أو تحصيل الطلاب حتى الصفوف الرابع أو الخامس.
- نستخدم مصادر محلية للحصول على المعلومات وحل المشاكل ونجعل الطلاب يشكلوا النشاط في التعلم الذي يشتمل على مواد مختلفة وأناس مختلفين وأماكن مختلفة.
- نزود بدائل لطرق التدريس ونقلل التذكر والروتين ونقدم النشاطات التدريسية.
- نساعد الطلاب لينجزوا كفايتهم الخاصة بهم (تمكنهم من المادة) وندعهم يعرفون أن تعلمهم هو نتيجة جهودهم التي سيكونوا مسؤولين عنها.
- نشجع الطلاب للمشاركة في المادة والمراجع وأن يعملوا في مجموعات.
- نشجع الطلاب على المساهمة بأفكارهم ومشاعرهم وأن يتقبلوا ويدعموا بعضهم البعض، ولا ينتقدوا أو يستهزئوا ببعضهم البعض، وأن يقدموا المساعدة للذين يحتاجونها أو الذين عندهم بطأ في التعلم.

**فلسفة إعادة البناء Reconstructionism:**

إن الفلسفة التي تعيد البناء مبنية على الأفكار المدرسية القديمة والأفكار الفاضلة التي كانت سائدة في القرن التاسع عشر، فقد أعاد الكساد الاقتصادي ولادة فلسفة إعادة البناء وإعطائها حياة جديدة.

إن الحركة التربوية للفلاسفة التقدميون كانت في قمة شهرتها ولكن مجموعة قليلة من التربويين التقدميين قد خاب أملهم في المجتمع الأمريكي وأصبحوا غير صبورين بالنسبة للإصلاح. ويبين هؤلاء الفلاسفة أن التقدمية وضعت تركيزاً كبيراً على التعليم الذي محوره الطفل، وهذا التعليم يخدم الطفل الفرد والطبقة الوسطى. أما بالنسبة للمنهج، فيجب أن يتحول ليتوافق مع التعليم الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الجديد. يجب أن يتضمن المنهج استراتيجيات الإصلاح الجديدة وبالنسبة لفلسفة إعادة البناء، فإن التحليل والتفسير والتقييم غير كافي؛ فإن الالتزام والعمل مطلوب من كل من الطلاب والمعلمين؛ فالمجتمع يتغير باستمرار، وإن على المنهج أن يتغير، وإن الطلاب والمتعلمين يجب أن يكونوا عوامل تغيير، وإن المنهج إن كان مبني على أساس القضايا الاجتماعية والخدمات الاجتماعية يكون مجتمع مثالي.



# الفصل السادس

# تطوير المنهاج والقائمين على تنفيذه

# الفصل السادس
# تطوير المنهاج والقائمين على تنفيذه
# Curriculum Development

## تمهيد:

يركز هذا الفصل اهتمامه في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- كيف يمكن أن تصف المنحى العلمي – الفني لتطور المنهاج؟
- ما هي الأدوار التي لعبها كل من بوبت (Bobbit) وكارترز (Charters) في مجال تطور المنهاج؟
- بأي الطرق تكون النماذج المختلفة للمنحى الفني – العلمي متشابهة؟
- عرف المنحى غير الفني لتطوير المنهاج؟
- ما هي المراحل المهمة التي تساعد في تعريف النموذج الطبيعي؟
- أي مكونات عملية تطوير المناهج هي المركزية؟
- من هم المشاركون الرئيسيون في تطوير المنهاج؟ هل يجب زيادة أدوار الطلبة، الوالدين، أفراد المجتمع؟

التعليم الناجح يتطلب التخطيط الناجح والدقيق فبدون التخطيط تحدث الفوضى ويجب أن يكون هنالك استراتيجيات لتطوير المنهج بحيث يتم من خلالها تشكيل مفاهيم للحاضر والقضايا المستقبلية بحيث يحدد من خلالها بناء المنهج من أهداف، محتوى، أساليب، وسائل تقويم.

إن الحاجة لتخطيط منهاج فعال هو شيء واضح أما الصعوبة فهي وجود طرق مختلفة لتعريف تطوير المنهاج وأيضاً أن العديد من تصاميم المنهاج تشير إلى العوامل التي سوف تجذب الاهتمام وهي الخلفية المعرفية (Subject Matter) للطلبة أو المجتمع وكذلك أيضاً من الصعوبة ضبط أو تخطيط شيء غير معروف بشكل عام.

## نماذج تطوير المنهاج:

ليس كل فرد يوافق على ما هو المنهاج أو ماذا يحتوي تطور المنهاج فهناك طرق متعددة لتطوير المنهج وهنالك آراء للعلماء بشأن ماهية التطوير، ويشير هذا الكتاب إلى

أن جميع الذين سيتأثرون بالمنهج يجب أن يشاركوا في عملية التطوير وهناك نموذجان يمكن تصنيفهما في عملية التطوير وهما:

- المداخل العلمية الفنية Technical - Scientific Approaches:
  - السلوكية Behavioral
  - الأنظمة Systems
  - الإدارية Managerial
  - الأكاديمية Academic
- المداخل غير العلمية – غير الفنية Non Technical-Non Scientific:
  - الإنساني Humanistic
  - إعادة الإدراك Recon Capitalist

ومع أن هذه المداخل ملائمة في هذا الفصل إلا أننا سوف نرجع إلى التصنيفات العالمية، إن تصنيف المدخل كغير فني – وغير علمي لا يعني تقديمه في حالة سيئة بل يعني إبراز الفروق بين موقفين أساسيين، فالأفراد الذين يؤمنون بموضوع المادة كتصميم للمنهاج عادة يدافعون عن المدخل العلمي – الفني لتطور المنهاج.

أما الأفراد الذين يفضلون التصميم على أساس أن المتعلم محور الاهتمام فيدافعون باستمرار عن المدخل غير الفني – غير العلمي، أما التصاميم المرتكزة على المشكلة فيمكن أن تقع بين هذين المدخلين.

ويجعلنا مدخل المنهاج الفني - العلمي نفهم بشكل كامل المنهاج من وجهة نظر واسعة وواضحة ونفهمه كوحدة معقدة للأجزاء المنظمة من أجل تعليم الأفراد ويحتاج هذا المدخل من الطلبة أن يستخدموا المنطق لإنجاز واجباتهم.

إن طلبة تاريخ تطور المنهاج اكتشفوا أصل وجوهر النموذج الفني – العلمي في المدارس وحاولوا في نهاية القرن تبني المبادئ البيروقراطية للأساليب التي يمكن أن تعتبر علمية، إن المربين الجدد أعطوا سبباً لاستخدام الأساليب التجريبية (الدراسات الاستطلاعية) والتي يمكن أن تجيب على سؤال المنهاج ماذا يجب أن يعلم؟ إن الدوافع لعلم صناعة المنهاج كانت موازية لنهضة العلوم، الأحياء، الفيزياء والكيمياء خلال القرنين التاسع عشر والعشرين وهذه النماذج قد تطورت بوساطة بوبت وكارترز.

وأما مدخل المنهاج غير العلمي - غير الفني فقد ركز على الذاتية.ويساعد الطالب على الاكتشاف الذاتي، إضافة إلى التركيز على المتعلم وخصوصاً من خلال النشاط الموجه للتعلم والتعليم، فجميع الأشخاص الذين يتأثرون بالمنهج عليهم المساهمة في تحقيقه. هذا ويعتبر المتعلم قادراً على تحديد الخبرات التعليمية المناسبة له والتي تسهل نموه المعرفي في هذا المنهاج ولذا ففيه يتم التركيز على إدراك الأفراد لذاتهم ورغباتهم خلال الطريقة العلمية الفنية.

ومن أشهر علماء المدرسة غير العلمية غير الفنية جلاترون الذي تبنى النموذج الطبيعي.

وسنعرض فيما يلي مجموعة من النماذج التي تناولت مسألة تطوير المنهج على النحو الآتي:

## نموذج بوبت وكارترز Bobbit and Charters:

لجهود بونت وكارترز دور كبير في بناء المنهج وتطويره فقد شبه بوبت وظيفة بناء المنهاج بوظيفة بناء سكة حديد، فأولاً يخطط باني سكة الحديد الطريق العام ومن ثم يدخل في التفصيلات ومنها الدراسة الاستطلاعية وفي النهاية يضع المسار للقضبان التي سوف يسير عليها القطار.

إن عملية تخطيط المنهاج ضرورية وتشبه تخطيط الطريق الذي يجب على الفرد أن يقطعه من الطفولة، ويجب على المعلم أن يشبه مهندس سكة حديد بأن يأخذ نظرة واضحة للمجال الداخلي، أي ينظر إلى العوامل الرئيسية بحسب قيمتها وعلاقتها. وبالنسبة لبوبت فإن المهمة الأولى في تطور المنهاج هي اكتشاف النشاطات التي يجب أن تشكل حياة الطلبة وأيضاً قدراتهم وتنوع شخصياتهم وهذا ضروري للأداء الحقيقي الصحيح.

ومن هذا التحليل للنشاطات اشتقت الأهداف التعليمية وعاصر بوبت وكارترز الذي كان يؤمن بتحليل النشاط وأشار كارترز إلى أن التغيرات في المنهج دائماً تسبق تعديلات في مفاهيمنا عن هدف التربية، يريد كارترز من المتعلمين أن يربطوا الأهداف أو المثل بالنشاطات والتي ينفذها، اقترح كارترز خطوات متسلسلة لبناء المنهاج والتي لا

تزال حتى الآن الأساس القوي الذي أثر على تفكير الأجيال التالية من صانعي قرار المنهاج.

وأشار كارترز إلى أن بناء المنهاج له أربع خطوات:

- اختيار الأهداف.
- تقسيم الأهداف إلى نشاطات.
- تحليل الأهداف حسب وحدات العمل.
- جمع أساليب تحقيق الأهداف.

إن هذين التربويين قد أسسا الهيكل للحركة العلمية لصنع المناهج، وقد أشارا إلى أن تطور المنهاج هو العملية التي سوف تنتج برنامجاً ذا معنى للطلبة.

وبدأ الاهتمام بالأهداف العامة، والسلوكية والأنشطة. فاختيار الأهداف العامة هو عملية طبيعية بينما اختيار الأهداف السلوكية والأنشطة هو عملية تجريبية وعملية طبيعية.

**نموذج تايلر The Tyler Model:**

**تتمثل مبادئ تايلر الرئيسية للمنهاج والتعلم فيما يلي:**

- اختيار الأهداف للمدرسة Purposes of the School.
- الخبرات التعليمية المتعلقة بالأهداف Educational Experiences Related to the Purposes.
- تنظيم هذه الخبرات Organization of Experiences.
- تقييم الأهداف Evaluation of the Purposes.

وقد أشار تايلر إلى مصادر اشتقاق الأهداف فقد استخدم Purposes لتدل على Objectives وهي:

- موضوع المشكلة Subject Matter.
- المتعلمون Learners.
- المجتمع Society.

وقد ركز تايلر على تنظيم الخبرات لكي يكون لها تأثير متراكم في حياة الأفراد، كما أنه لم يغفل أهمية التقويم.

### نموذج هيلدا تابا The Taba Model:

اعتقدت هيلدا تابا بأن الذين يدرسون المنهاج يجب أن يشاركوا في تطويره. ودافعت عن ما دعي بمدخل جذور – العشب، وهو يشبه نموذج تايلر في مراحله.

أشارت تابا إلى سبع خطوات لنموذجها وهي:

- تشخيص الحاجات Diagnosis of Needs المعلم (مصمم المنهاج) يبدأ العملية بتعريف حاجات الطلبة والذي خطط المنهاج من أجلهم.
- تشكيل الأهداف Formulation of Objectives بعدما حدد المعلم ماهية الاحتياجات والتي تتطلب الانتباه يحدد الأهداف السلوكية التي أنجزت.
- اختيار المحتوى Selection of Content ان الأهداف المختارة تقود إلى محتوى المنهاج.
- تنظيم المحتوى Organization of Content يجب تنظيم المحتوى بنوع من التسلسل والأخذ بعين الاعتبار نضوج المتعلمين وتحصيلهم الأكاديمي واهتماماتهم.
- اختيار الخبرات التعليمية Selection of Learning Experiences المحتوى الذي يجب أن يقدم للطلبة ويجب أن يتفاعلوا معه.
- تنظيم الخبرات التعليمية Organization of Learning Activities غالباً ما تحدد نشاطات المتعلمين بوساطة المحتوى ولكن على المعلم تحديد الطلبة الذي سوف يدرسهم.
- التقويم ووسائل التقويم Evaluation and Mean of Evaluation يجب أن يحدد مخطط المنهاج ما هي الأهداف التي أنجزت وأن تأخذ إجراءات التقويم بعين الاعتبار الطلبة والمعلمين.

كما أشارت (تابا) إلى أن المشاركة ذات الأساس الواسع ضرورية لاتخاذ القرار في المنهاج وأن وضع المنهاج يجب أن يشارك فيه الإداريون والمشرفون والمعلمون والطلاب وأعضاء المجتمع.

### نموذجساير والكساندرا Syler and Alexander Model:

تتكون عملية التخطيط وفق هذا النموذج من أربع خطوات:

1. الأهداف العامة والأهداف السلوكية والمجالات Goals, Objectives and Domains مطور المنهاج يبدأ بتحديد الأهداف الرئيسية والسلوكية التي يتمنى تحقيقها، وهناك أربع مجالات رئيسية يجب الاهتمام بها وهي:
   - التطور الشخصي
   - العلاقات الإنسانية
   - مهارات التعلم المستمر
   - التخصص
2. تصميم المنهاج Curriculum Design هذه أول خطوة رئيسية يجب أن تنجز ثم تالياً يقرر مخططو المنهاج المحتوى وتنظيمه وفرص التعليم الملائمة.
3. تنفيذ المنهاج Curriculum Implementation عندما ينجز تصميم المنهاج يبدأ المعلمون بإعداد الخطط التعليمية لتنفيذ المنهاج فيختار المعلمون الأساليب والمواد التي تستخدم لتساعد الطلبة على تعلم المحتوى.
4. تقويم المنهاج Curriculum Evaluation هذه الخطوة الأخيرة بحيث يختار مخطط المنهاج الكثير من تقنيات التقويم، ويجب أن يركز التقويم على خطة المنهاج وعلى نوعية التعلم والسلوك التعليمي للطلبة.

**نموذج رونالد:**

تستخدم عشر خطوات لتخطيط المنهاج Steps Used in Planning Curricula وهي:

وضع رونالد رول قائمة موجزة لافتراضات برامج تخطيط المنهاج والتي تعرض هذا التماثل في المدخل العلمي – الفني:

- استطلاع المشهد Surveying the Scene أنه من المنطق التعرف على سياق النص (Context) الذي سوف يكوّن منه برنامجاً.
- تقدير الحاجات Assessing Needs معظم الحاجات تركز على الطلبة وعلى المعلمين، ونادراً ما يتم التركيز على المدرسة كمنظمة تحسب ضمن الحاجات المقيمة.

- التعرف على المشكلات Identifying and Defining Problems فيجب تحديد الحاجات لتوضيح طبيعة المشكلة وليس كل الحاجات يتم تحديدها في بداية عملية التخطيط.
- الاسترجاع المقبول للأهداف العامة والخاصة Recalling Accepted aims and Goals.
- تعيين مشاريع الخطط وتقويمها Marking Proposals and Evaluating Them.
- تحضير التصاميم Preparing Desings.
- تنظيم قوة العمل Organizing of Work Force.
- الإشراف على عملية التخطيط Supervising the Planning Process.
- الاستفادة من نتاجات التخطيط Utilizing the Products of Planning.
- تطبيق وسائل التقويم Applying Evaluation Means.

**نموذج هايكنز Hunkin's Decision:**

وهذا النموذج مثال آخر على المدخل العلمي – الفني وعلى صنع القرار وله سبع مراحل رئيسية:

1- وضع المنهاج في إطاره المفاهيمي Curriculum Conceptualization and Legitimization في هذه المرحلة لا بد للمطور أن يسأل نفسه أسئلة منها:
   - ما طبيعة هذا المنهاج الذي نحن بصدد تطويره؟
   - ما هي مكوناته الأساسية؟
   - ما هي طرق تصميم هذه المكونات؟

2- تشخيص الحاجات Curriculum Diagnosis تتضمن مهمتين رئيسيتين:
   - ترجمة الحاجات إلى أسباب وإنتاج الأهداف العامة والسلوكية من الحاجات.
   - وحتى يحكم على المنهاج الجديد بأنه ملائم لحاجات الطلبة عندئذ تنتج الأهداف العامة والسلوكية لتخدم التوجهات وفي بعض الأحيان كتصريح لقبول نتائج التعليم.
   - اختيار المحتوى الذي يتمثل من (حقائق، مفاهيم، مبادئ، قوانين، نظريات) وهو الخطوة التالية من النموذج.

3- اختيار المحتوى Content Selection ما الذي يجب أن يعلم؟ وماذا يجب أن يتعلم الطلبة؟ فالمحتوى يستعين بالحقائق، المفاهيم، النظريات، والتعميمات ويستعين أيضاً بالعمليات التي يوظفها الطلبة عندما يفكرون والمحتوى كعملية يستعين بإجراءات تعلم الطلبة لاستخدام تطبيق معرفتهم ومهاراتهم ونقل ما يعرفونه إلى الآخرين.

4-اختيار خبرات الطلبة Experience Selection وهنا لا بد من طرح أسئلة مثل:

- كيف يوزع المحتوى على التلاميذ؟
- ما هي الأساليب والوسائل المتعلقة بذلك؟
- كيف يمكن ممارسة محتوى المنهاج من أجل تحقيق الأهداف؟

5- التنفيذ Implementation وله مرحلتين:

- الكشف الأول لمعرفة أية مشاكل صغيرة في البرنامج.
- الإسهام الأخير للبرنامج للتأكد من أن المنهاج كما صمم سوف يعطي ويمارس من قبل التلاميذ.

6- التقويم (التشخيص) Engage in Evaluation هذه المرحلة تكون مرشدة من خلال حياة المنهاج. لكي يتم تقرير الاستمرارية أو التحديث أو قطع البرنامج. غالباً ما تخطط المدارس سلسلة من الاختبارات التحصيلية لتقدير فعالية المنهاج.

7- الاحتفاظ (الصيانة) Maintenance وتشمل:

الأساليب والطرق التي أدير بها المنهاج من أجل التأكد من استمرارية فعاليته مثل: الكادر، الميزانية، المشرفون.

**نموذج جلاترون Glatthorn Model:**

يعدّ نموذج جلاترون النموذج الطبيعي Naturalistic Model والذي يعتبر وسطياً ومنظماً في التخطيط ويحتوي النموذج الطبيعي على ثماني خطوات وهي:

- تحديد البدائل Assess the Alternatives: فحص معظم البدائل المتوفرة.
- تحديد المنطقة المحددة Stake Out the Territory: هنا الأفراد يحددون معالم المساق ونصل في هذه المرحلة إلى دليل المنهاج المقصود والذي يحدد لمن صمم المنهاج وفيما يكون انتقائياً أم مقصوداً في معلوماته ومعارفه الأساسية.

- تطوير المجتمع المحلي (التطوير، التنمية) Develop Constituency: هذه الخطوة تهتم بإنسانية تطور المناهج وشخصيته السياسية الفطرية لذلك فقبل الشروع بعيداً في عملية التطوير على مسؤولي البرنامج أن يدركوا القناعات الشخصية واتجاهات أفراد المجتمع الذي سوف يطبق فيه البرنامج. لذلك يجب مشاركة الآخرين من المجتمع المحلي في البرنامج وإقناعهم به.
- بناء قاعدة المعرفة Build he Knowledge Base: بعدما يحصل الفريق العلمي لتطور المنهاج على الدعم بين الزملاء فمن الضروري تكوين القاعدة المعرفية المطلوبة لتكوين البرنامج، وتكون حول المحتوى وموضوع البحث وجمع المعلومات.
- بناء الوحدات Block in the Unit: في هذه الخطوة يحدد المخططون طبيعة وعدد الوحدات أو الأجزاء المنوي وضع الأهداف العامة لها مثل كيفية ترتيب عناوين الوحدات الرئيسية.
- نوعية الخطة والخبرات التعليمية Plan Quality Learning Experiences: بعد بناء الوحدات ينشغل المخططون بتصميم مجموعات معينة من الخبرات التعليمية، إن التشديد على الخبرات التعليمية اكثر من موضوع المادة هو ما يميز هذه المداخل ويؤهلها كمدخل غير فني.
- تطوير اختبارات المادة Developing the Course Examination: في هذه العملية المتوازنة فإن هناك الكثير للتأكيد على وسائل التقويم المتشعبة فالاختبارات لا تقود المنهاج لكنّ المعلمين و الطلبة يشاركون في تحديد وسائل التوثيق فيما إذا تم التعلم ونوعية مثل هذا التعليم.
- تطوير سيناريوهات تعليمية Developing the Learning Scenarios: الخطوة الأخيرة هي خلق سيناريوهات التعلم اكثر من المعيار الموجه للمنهاج وهذه تشير إلى تقرير منفصل لأهداف الوحدة وعدد من الدروس المقترحة وقائمة موصى بها من الخبرات التعليمية.

### نموذج جيرالد فيندستن وماريو فانتيني Einstein and Fautini Model:

التعليم يجب أن يكون إنسانياً وأن الأهداف يجب أن تعبر عن اهتمامات التلاميذ، وهدف المنهاج يجب أن يكون إنسانياً بحيث يطور الذات والتصورات الناضجة لدى التلاميذ.

**مراحل النموذج:**

- تحديد من هم المتعلمين: من خلال معلومات ثقافية جغرافية ومعرفية ومستوياتهم التطورية السيكولوجية.
- إظهار الاهتمامات الخاصة المشتركة للمجموعة من خلال الاهتمام حول التطور الذاتي والاهتمام حول سيرة الإنسان على نفسه.
- تشخيص ما يمكن حله من هذه الاهتمامات.
- اختيار الأفكار المنظمة وهذه الأفكار والمفاهيم والتعميمات تكون حول محتوى المنهاج حين الأفكار تختار على قاعدة اهتمامات المتعلم وليس على احتياجات المواضيع الأكاديمية.
- اختيار آليات المحتوى وأدواته وهذه منظمة حول ثلاث مواضيع شخصية واجتماعية هي المحتوى المكتسب من خبرات الشخص والثاني ليتعامل مع المجال الانفعالي والنوع الثالث من المحتوى هو ما تعلمه الطالب من سياق المجتمع الذي يعيش فيه.
- يتأثر اختيار المحتوى بأنواع المهارات التعليمية المختارة التركيز هنا على المهارات التي يحتاجها المتعلم ليتعامل مع المحتوى إن المهارات الرئيسية القراءة والكتابة والحساب يمكن أن توضع كتعليم وهناك مهارات الوعي الاجتماعي توظيف لتساعد المتعلم ليتعرف ويصف نفسه على أساس فردي وعلاقته بالآخرين إن المهارات الاجتماعية مهمة كما هي المهارات العقلية.
- إجراءات التعليم بحيث توصف الوسائل المناسبة الإجراءات الضرورية هي التي سوف تصغ أساليب التعلم للأفراد والتي لها تأثير عظيم على أبعاد الظاهرة.

- تبين مخرجات التعليم أي النتاجات المقصورة للمنهاج هنا نحن نسأل إذا آليات المحتوى وأدواته قد تحققت وفيما إذا مهارات المتعلمين وإجراءات التعلم كانت فعالة.

## المكونات التي يمكن اعتبارها في تطوير المنهاج:

يتعامل أصحاب المناهج مع السؤال التالي: ما الأهداف العامة المتضمنة في التعليم؟ ثم يتعامون مع كيفية ترتيب وتمثيل ما تم اختياره للتعليم أي مع ماذا، وكيف، وبطريقة أخرى يتعاملون مع المحتوى والمعرفة ثم خبرات التعلم والتعليم.

وبغض النظر عن الاتجاه الفلسفي هناك عنصرين لا يمكن إهمالهما عند تطوير المنهج هما المحتوى وخبرات التعلم والتعليم.

### محتوى المنهج Curriculum Content:

كل منهج له محتوى بغض النظر عن التصميم ونماذج التطوير تتأثر نظرة الناس للمحتوى بموقفهم الفلسفي فالذين يؤمنون بالفلسفة التقليدية يكتشفون المعرفة بوساطة الحواس والمعرفة عندهم هي الهدف وهي تقاس وتختبر أما الذين ينظرون إلى العالم نظرة تقدمية فيكتشفون المعرفة حسب علاقتها مع الآخرين ومع البيئة وأولئك هم جزء من الموقع الرومانسي ينظرون إلى المحتوى والمعرفة من خلال نظرية المعرفة الظاهراتية أو الوجودية فالحقيقة تعود إلى خبرات داخلية مباشرة لهم وهي وعي خاص وبصيرة خاصة بالفرد والحقيقة أننا لا نشاهد المعرفة وإنما نشارك في صنعها المعرفة عملية تؤثر وتتأثر بالمتعلم.

### مفاهيم المحتوى Conceptions of Content:

يعتقد بعض التربويون أن تعلم العمليات أهم من المحتوى نفسه مثل هذه العبارة تقسم المنهاج إلى عمليات ومحتوى العملية هي نوع من المحتوى له علاقة بالطريقة والكيفية.

إن التأكيد على العملية لا تقلل من قيمة اكتساب الطلاب للمعرفة ولكن يقرر أن يكونوا نشيطين في تعلمهم ويجعلهم قادرين على استخدام المعرفة عند إدراكها

وفهمها المحتوى اكبر من أن يكون معلومات تدرس لأهداف مدرسية يجب أن تكون المعلومات ذات علاقة بالمتعلمين وتنظيم بحيث يجد المتعلمين فيها الفائدة والمعنى العميق.

بعض علماء المنهج يعرف المحتوى على أنه خلاصة حقائق ومفاهيم وتعميمات ومبادئ ونظريات وهكذا يجب أن يفهمه الطلاب ويستخدمونه في حياتهم اليومية تطبيقاً ومشاركة وسوف يساهم المحتوى المختار بمعرفة الطلاب ومستوى فهمهم.

## تنظيم المحتوى Organization of Content:

بول هيرست قدم نظرية لتنظيم المعرفة في مجالات محددة مع أنواع فريدة من المفاهيم الخاصة بالعلاقات يمكن تمييز التنظيمات الخاصة بالمعرفة بوساطة أنواع مختلفة من الاختبارات والعمليات المستخدمة من قبل المتعلمين في هذه الموضوعات.

في الحقيقة تنظيم المعرفة بالاعتماد على النظرة الفلسفية للعالم مخططو المنهج يفضلون التصميم المتمركز حول الموضوع سوف يقبلون إذا لم يكن الجميع يؤيدون ما قرره هيرست أما الذين يقبلون تصاميم المنهج المتمركز حول المتعلم يفضلون تنظيم المنهج حسب معرفة الشخص أكثر مما يسمى معرفة الموضوع.

الأشخاص أمثال هيرست (يفضلون التصميم المتمركز حول الموضوع) في حالات كثيرة ينظرون إلى المعرفة كأشياء وعلاقات حقيقية تنتظر الاكتشاف في العالم الخارجي أما مؤيدي تصميم المنهج المتمركز حول المتعلم المعرفة عندهم تتعلق بشخصية الفرد وعالمه الاجتماعي.

ومخططو البرامج يستخدمون نوعين من التنظيم هما:

- التنظيم المنطقي Logical Organization: تنظيم المحتوى حسب المفاهيم والقوانين الخاصة فهنا يتم تنظيم المحتوى بناءً على مفاهيم وقواعد محددة.
- التنظيم السيكولوجي (النفسي) Psychological Organization: ينظم المحتوى من خلال البيئة القريبة للتلاميذ إلى البيئة الأكثر بعداً ويعتبر هذا العامل النفسي مهم جداً.

## معايير اختيار المحتوى Criteria for Selecting Content:

1. **الكفاية الذاتية Self-Sufficiency**: وتقوم مساعدة المتعلم على اختيار الكفاءة وبأكثر وسيلة اقتصادية. وهناك ثلاث جوانب لهذا الاقتصاد:

- الاقتصاد في الجهد التعليمي والمصادر التربوية.
- الاقتصاد في جهود التلاميذ.
- الاقتصاد في امتداد وتقييم مشكلة البحث.

2. **الأهمية Significance**: تتضح أهمية المحتوى بدرجة إسهامه في الأفكار الأساسية والمفاهيم والمبادئ والتعميمات المرتبطة بالأهداف العامة لتطوير المنهاج. الذين يفضلون تصميم المنهج المتمركز حول المحتوى يفكرون أن الأهمية في المعرفة التي نقلها إلى الطلاب أما الذين يفضلون المنهج المتمركز حول المتعلم يفكرون أن الأهمية تكمن في كيف يشارك بخبرات ذات معنى للناس، وأما الذين يفضلون التصميم المتمركز حول حل المشكلة يعتبرون أن الأهمية في المسائل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.
3. **صدق المحتوى Validity**: بحيث يفحص في فترات للتحقق من إمكانية استمراره في صحته وصدقه.
4. **المتعة Utility**: بالنسبة لراغبي التصميم المعتمد على المتعلم هذا هو مفتاح المعايير هؤلاء الأشخاص يشيرون إلى أن تبقى المتعة عند المتعلم عندما تكون المعرفة ذات معنى له أو لحياته عندما تفشل بأن تكون ذات معنى يكون التعليم غير إنساني متعة التلاميذ سوف تحدد المنهج تيار المدافعون عن المناهج المتمركزة حول التعلم يشيرون إلى أن محتوى المنهاج يجب أن يختار بحيث تحصل متعة لعقول التلاميذ.
5. **قابلية الاستخدام Interest**: الاستعمال يتعلق بالفائدة من المحتوى أي كيفية استخدام المحتوى في مواقف العمل والمواقف الحياتية.
6. **تعلم المحتوى Learn Ability**: تسلسل المحتوى وطريقة التقديم.
7. **ملائمة المحتوى Feasibility**: ملاءمته للوقت في ضوء المصادر المتوفرة والمتاحة والمناخ السياسي والسلطة.

### خبرات المنهاج Curriculum Experiences:

الخبرات مقابل الأنشطة Experiences Versus Activities، الخبرات تعتبر قلب المنهاج وهي التي تشكل توجهات المتعلمين نحو المحتوى وتفهمهم له، وتشير تابا إلى أن

الخبرات وسائل تحقيق المحتوى ومن أمثلة الأساليب التعليمية (المحاضرة، المناقشة) ومن أمثلة الأنشطة (الأفلام، التجارب، الرحلات) وقد عدل عن استخدام الأنشطة التعليمية إلى الخبرات التعليمية منذ أن استخدم تايلر هذه العبارة.

**1- الكمال والاستمرارية Wholesness and Continuity:**

خبرات منهج الطلاب تنظر إلى كامل الحياة والاستمرار في النشاط الطلاب يرون كل وجود ملموس هو خبرة واسعة في البيئة لعلاقات واسعة محتملة فهنا يجب أن يرى الطلاب كمال الحياة والاستمرارية في النشاط.

**2-الوسائل والنواتج Means and Ends:**

الأشخاص الذين يفضلون التعليم المتمركز حول المتعلم وكذلك المتمركز حول المشكلات يميلون للنظر إلى خبرات التعليم كمعنى وقيمة في ذاتها.

فهنا الاهتمام بالنتائج والمخرجات وترى أن الفرص التعليمية ليست ذات قيمة بذاتها تركز المدرسة على التعليم والمشكلة وترى خبرات التعليم وسائل ذات قيمة بذاتها.

**3- معايير اختيار الخبرات Criteria for Selecting Experiences:**

- صادقة تقدم في ضوء الأهداف.
- ملائمة من ناحية الوقت.
- هي الأحسن لتعليم التلاميذ المحتوى.
- قادرة على تطوير مهارات التفكير.
- قادرة على استثارة التلاميذ.
- قادرة على تشجيع الطلاب على الانفتاح على خبرات جديدة احتمال التنوع.
- قادرة على تمكين التلاميذ من التوجه نحو خبراتهم وحاجاتهم.
- تعزز تطور الطلاب الكامل في المجالات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والروحية.

**4- العلاقة بين الخبرات والمحتوى Relationship of Content and Experiences :**

لا يوجد منهج بغض النظر عن تصميمه يستطيع إهمال المحتوى والخبرات فالخبرات والمحتوى لا يمكن فصلهما فعندما يقرأ التلاميذ كتاباً فإنهم يضمون

المحتوى مع الخبرات لأنهما يكونان وحدة المنهاج وكذلك المعلمين فإنهم لا يمكنهم التعامل مع المحتوى دون الانشغال بنشاط أو خبرة معينة.

### البيئات التعليمية Educational Environments:

كما لا نستطيع فصل الخبرات عن المحتوى فيما يصب داخل المنهج ولا يفصل خبرات المحتوى عن المكان الذي تحصل فيه.

فلا نستطيع فصل المحتوى عن البيئة حيث إن البيئة عامل أساسي للخبرة التعليمية ذات المعنى، فالتلاميذ الذين يجربون بيئة خلاقة من المحتمل أن يكونوا أكثر إدراكاً لفاعليتهم في التعليم.

تصميم التربويين للبيئة يسهل مصاحبة الطلاب للخبرات والمحتوى اللذين تم اختيارهما وتنظيمهما.

**معايير خاصة بالبيئة Criteria for Environment:**

- **الكفاية:** كفاية الحجم والتحكم في البيئة.
- **الملاءمة:** كالعلاقات بين الأماكن المختلفة داخل البيئة.
- **الفاعلية:** معناها تحسين فاعلية البيئة وخصائصها.
- **الاقتصاد:** أي أن توفر البيئة الاقتصاد في جهد المتعلمين والتلاميذ والوقت والأنشطة.

### المشاركون في تطوير المنهاج Participants in Developing the Curriculum:

تتضمن المشاركة مستويات متعددة من التخطيط على مستوى الصف أو المدرسة أو المستوى المحلي أو العالمي ويعمل المشاركون بشكل متجانس أحياناً وبشكل ثنائي أحياناً وكلاهما يصب في تطور المنهاج.

**1. المشاركون في الميدان السياسي Political Arena Participants:**

إن سياسة التربية تهتم بمن هم يستفيدون من المنهاج وكيف تحدد هذه الفوائد.

**2. المشاركون من المدرسة Political Arena Participants:** وهم المشاركون هم:

- المعلم: يحتل المركز الرئيسي في اتخاذ القرار فهو يقرر مفاهيم المنهاج سواء المقررة أو الحالية كما أنه يلعب دوراً كبيراً في تحديد الوقت، والمراقبون

يوضحون أن المعلم عندما يغلق باب الغرفة الصفية يحدد تفاصيل المنهاج بغض النظر عن خطط المنهاج الأخرى.

- الطلاب:إذا تقبلنا فكرة أن كل من يتأثر بالمنهاج بحاجة إلى أن يكون مشاركاً في تخطيطه فإننا لا نستطيع إهمال الطلبة في هذه الحالة يقول (رونالد دول) بأن التلاميذ هم مستهلكي التعليم وهذا يعني أنه لا نستطيع أن نجعل الطلاب خارج ما يتم تحقيقه.
- المدراء: يعتبر المدراء هم قادة المنهاج في المدرسة وهذا سبب أن المدراء هم الوسيط بين المكتب الرئيسي والآباء وأعضاء هيئة التدريس.

3. **مختصو المنهاج:** والسبب في ذلك معرفتهم الواسعة بطبيعة المنهاج وخبراتهم في إيجاده وتنفيذه ويقوم المختصون بمهام منها:
   - تحديد الغايات والأهداف.
   - تطوير الحاجات والمشكلات.
   - خلق نماذج ذات مفهوم لتطوير المنهاج.
   - التخطيط والتنفيذ.
4. **المدير المساعد أو المشارك:** ويقوم بمهام منها يخدم كمستشار اللجنة الاستشارية للمنهاج ومسؤول عن المعلومات الإدارية لمعظم المجالات التي تحدث في حقل المنهاج ويعمل مع المديرين أو المنسقين في المستوى الأساسي والثانوي بخصوص نشاطات المنهج ويساعد في تكوين السياسات المتعلقة بتحديد المنهج.
5. **المدير:** هو الإداري المسؤول عن النظام المدرسي وهو المدير الذي يعهد اليد حفظ سير النظام وهو تأسيس نشاطات المنهج وهم مسؤولون مباشرة عن اللوائح المدرسية للعمل التربوي الكلي في المناطق.
6. **مجالس التربية والتعليم:** هي الجوانب القانونية للمدرسة تشمل الإنسان العادي المنتخب كمثل عام للشعب هذه المجالس تمثل المناطق واسم المجتمع وهي المسؤولة عن الإدارة الكلية للمدرسة وكذلك هم مسؤولون عن المعلومات حول حقل المنهج وعن العلاقة ين المنهج والأهداف في النظام المدرسي.
7. **المواطن العادي:** بعض الناس سيناقشون بأن المدارس أصبحت للشعب ولكن الناس العاديين يفترضون زيادة الأدوار في نشاط المنهج دور المجتمع العادي في مواد

المنهج يظل قليلاً البحث يشير إلى أن مشاركة المواطن في صنع سياسات المنهج تميل إلى السطحية الفعلية.

الآباء والمواطن العادي سوف يلعبون أدواراً اكبر في مواد المنهج وأصبحت إدارة المشاركون المعتمدة على الموقع منفذة بشكل جيد.

## المشاركون من خارج قطاع المدرسة:

عدة مشاركين خارج منطقة المدرسة يؤثرون على طبيعة ومجال المنهج ويؤثرون على من سوف يخطط المنهج، هؤلاء المشاركون يوجدون على مستويات مختلفة مثل الحكومة الفيدرالية، التنظيمات المحلية.

المشاركون الآخرون مثل الناشرون التربويون ومؤسسات الاختبارات، التنظيمات المهنية ومجموعة أخرى.

إن تحليل المنهج على أسس تطويره يعتبر من أكثر الطرق تقليدية وعمومية في حقل المنهج. فالفكرة تتمحور حول إظهار كيف خطط المنهج، ونفذ، وقيّم، هذا بالإضافة إلى من هم الأشخاص، وما هي الإجراءات والعمليات المتضمنة في بناء المنهج. إن مثل هذا التطور يتم عادة بسياسة الخطوة خطوة والتي تقوم على المنطقية، مرتكزاً على الأساليب الإجرائية والإدارية للمنهج متجذراً بالمبادئ العلمية للتربية. وبكلمات أخرى، المبادئ القابلة للتعميم. فالعديد من المناهج اليوم تستخدم تطوير وتخطيط المنهج في عناوينها وتعكس تفكيراً مثالياً.

جدول رقم (6 ـ 1)

| خطوات تخطيط المنهاج |
| --- |
| 1. عندما يطور نظام المدرسة منهاج جديد:<br>– من يقرر الأولويات؟<br>– من يطور آلية الوقت؟<br>– من يعين أعضاء فريق المناهج؟<br>– من ينسق جهود فريق المناهج؟<br>– من يتولى عملية تطوير المنهاج؟ |

2. بعد تطوير المنهاج وقد حان الوقت لوضعه في مكانه:
   - من يقرر المواد والأنشطة؟
   - من يقرر النفقات اللازمة؟
   - من يقرر ما سيعطى للطاقم لتطويره لتأهيل المعلمين لاستخدام المنهاج؟
3. وأخيراً، لتقرير فيما إذا كان المنهاج بحسب التوقعات:
   - من يقرر آلية تقييم المنهاج؟
   - من سيقوم بالتقويم؟
   - من سيقدم نتائج التقويم للمعلمين، الإداريين، مجلس إدارة المدرسة، والبقية العامة ذات الاهتمام؟

إن هناك العديد من نماذج تطوير المنهج المعقدة، فالمنهاج يظهر كنظام متكامل وكمشروع ضمن نموذج ينظر إليه كنظام جزئي. فالنماذج التطورية تكون نظرية وعملية، وتصمم لزيادة فهم الحقائق والعلاقات والارتباطات المنهاجية. وأخيراً، فإن النماذج ينظر إليها بمصطلحات تقنية، فنية بافتراض معرفة الحقل المنهاجي للتمكن من فهمه وتقييمه على نحو كامل.

فبتبني النماذج التطويرية، يميل المنهاجيون إلى تقييد خيارات المنهج وتحديد المرونة في خطوات المنهج المتنوعة من الأهداف العامة والخاصة إلى تقييم مهام ونتاجات التعلم. فقد يغيب عن ذهن المنهاجيين أحياناً بأن الممر لتطور المنهاج يكون ممتلئ بمسلمات حول حقائق اجتماعية وسياسية، وأحكام نوعية تتطلب معرفة بفعالية التدريس وبالخيارات المسموح بها في طرق التدريس ونشاطات التعلم، هذا بالإضافة للبدائل التي تميز بأن نوعاً واحداً من المنهج قد يكون أفضل وأكثر نجاحاً في مدرسة واحدة أو لدى مجتمع معين من الطلبة والمعلمين، في حين أنه قد يكون أقل فاعلية لدى آخرين.

وعلى كل حال، فإن تبني واحد أو أكثر من هذه النماذج لا يمنع من الحذر من بعض المآخذ عليها. فقد يحاجج بعض أصحاب هذه النماذج بأنه يقصد النظامية (Systematic) وذلك بأنهم سيكونون قادرين على احتواء الطلبة بكافة تعقيداتهم،

آخذين بعين الاعتبار كافة ديناميكيات وقرارات الأنشطة والأكثر من ذلك قد يحاجون بأن نماذجهم تأخذ بالاعتبار متغيرات متعددة وتسمح بالعديد من الخيارات.

## تصميم المنهاج :

إن تصميم المنهج يعود إلى التصوريين الجدد وترتيب مكوناته الرئيسة (المحتوى)، والأساليب التدريسية والمواد وخبرات المتعلم وفعاليته، وذلك كنمط إرشادي وتوجيهي أثناء عملية تطوير المنهاج. إن معظم مؤلفي المنهج لا يملكون تصميم واحد نقي للمنهاج،

- فعلى سبيل المثال الذين ينظرون للمنهج بنظرة سلوكية وخطة موصوفة ومجموعة نتاجات تعلمية،
- وكذلك الذين ينظرون للمنهاج كنظام لإدارة الأشخاص وتنظيم الطرق والأساليب سينتجون تصاميم منهاجية مختلفة.
- وكذلك هؤلاء الذين لهم رؤى نفسية للتعلم والتعليم سيقدمون تصاميم منهاجية مختلفة عن أولئك الذين لهم رؤى اجتماعية وسياسية للمدرسة.
- وقد قدم وايلز وبندي ستة تصاميم مختلفة: "تصاميم الفنون المحافظة – التحررية والتي تؤكد على المعرفة والملكات العقلية، تصاميم تكنولوجيا التعليم والتي تؤكد على الوسائل والغايات والموضوعية والفاعلية، التصميم الإنساني والذي يقدم منهاجاً متمركزاً حول المتعلم، التصاميم المهنية والتي تهتم بالمظاهر الاقتصادية والمهنية للتدريس، تصاميم إعادة البنية الاجتماعية والتي تهدف للتطور الاجتماعي للمجتمع، والتصاميم المدرسية والتي تؤكد على تأكيد التعليم غير الرسمي".
- وعموماً فإن تصميم المنهاج يجب أن يزودنا بإطار مرجعي أساسي للتخطيط، أو بالأحرى تطوير المنهاج، فتصميم المنهاج يتأثر لدرجة ما بأسلوب الكاتب والأكثر من ذلك بوجهة نظره حول التعلم والتعليم المدرسي.

فالمهتمون بالتدريس والمختصون بالمنهاج في المدارس غالباً ما يكونوا تقليديين ومتمركزين حول المحتوى، وهذا قد يكون جيد لحد ما، ذلك أن المدارس عادة ما تتبنى تصاميم منهاجية محافظة ومعرفية بحتة لمناهجهم، هذا بالإضافة لتصاميم

متحررة وإنسانية لمواجهة الصعوبة في معظم المواقف الرسمية في المدارس. فالمدارس في مجتمعنا وفي كل مكان أخذت على عاتقها المهام التقليدية لأقلمة الطلبة فيما يتناسب وعادات المجتمع بالإضافة للمهام العقلية ذات البعد المعرفي.

### النظرية والتطبيق:

إن حقل دراسة المنهاج يضم بالأساس المعرفة النظرية والعملية. ونقصد بالمعرفة النظرية المعرفة "المعرفة الأكثر تقدماً ومصداقية" والتي يمكن أن تعمم وتطبق في مواقف متعددة. فالنظرية تشكل إطار الحقل وتساعد الباحثين والمطبقين في الحقل على تحليل وتركيب البيانات، وتنظيم المبادئ والمفاهيم، واقتراح أفكار وعلاقات جديدة، وتتنبأ بالمستقبل.

- وبحسب بيوشامب فإن النظرية لربما تعرّف على أنها "المعرفة والجمل التي تعطي معنىً وظيفياً لسلسلة من الأحداث وتأخذ شكل تعريفات، تركيبات إجرائية، افتراضات، بدهيات، فرضيات، تعميمات، قوانين، نظريات".
- فالنظرية الجيدة في المنهاج أو التربية تصف وتفسر علاقات متنوعة توجد في حقل المنهاج، وتتضمن وجود عناصر تنبوئية، وقوانين دقيقة جداً تتضمن احتمالية وضبط في آن واحد. فالنظرية الجيدة يجب أن تصف أحداثاً، وبكل الأحوال لا تستخدم النظرية بطريقة منتجة في الممارسة أو في التربية بشكل عام.

يجادل معظم مؤلفي المناهج بوجود أساليب متجذرة على أرضية نظريات جيدة وبأنهم قاموا باختيار بنى نظرية متنوعة وعلاقات متواجدة في المنهاج. فبعض المؤلفين مثل غلاثورن، أنروه وأنروه، ووكر يتضمنون فصول منفصلة من النظرية وآخرون مثل ماكنيل يربطون النظرية والبحث في فصل واحد.

يعتمد المنهاجيون أصحاب إعادة النظرة المفاهيمية الحديثة على بيانات غير متنوعة وغير كمية، والتي تدعى بالبيانات المنهجية، وبدلاً من التركيز على النماذج وتمثيلها، وعلى الأنظمة المنطقية العقلانية والموضوعية، فإنهم يؤكدون سير ذاتية، تحليلات نفسية، نقد أدبي، استقصاء فلسفي ومعرفة فنية جمالية، وأيضاً تحليلات فكرية اجتماعية وسياسية والتي تبنى على أسس شخصية. فالأدوات المستخدمة

للاستقصاء على الرغم من عدم موضوعيتها في بعض الأحيان إلا أنها قيمة، وما يؤكدونه بيانات نوعية وليست كمية.

**من النظرية إلى التطبيق:**

إن النظرية الجيدة هي التي تؤدي إلى التطبيق، وبالمقابل فإن التطبيق الجيد يستند لممارسة. وما نقصده بالممارسة هو الإجراءات والطرق والمهارات التي تطبق في العمل، وفي المهنة التي يمارسها الفرد.

**جدول رقم (6 ـ 2)**

| ترجمة النظرية إلى ممارسة |
| --- |
| إن دمج النظرية مع الممارسة تعتبر من الأفكار القديمة. ولإنجاز تطوير حقيقي نحو هذا الهدف في المنهاج، نحتاج لتمييزه بعض الخطوات الأساسية: |
| 1. **اقرأ الأدب:** إن أي محاولة للرجوع للنظرية والممارسة يجب أن تستند على معرفة الأدب المتخصص. |
| 2. **عرّف المصطلحات الأساسية:** فالمنظرون والمطبقون المنهاجيون يلعبون دوراً هاماً في الاتفاق على أهم البنى، المفاهيم، والأسئلة المنهاجية. |
| 3. **تفحص صدى وجود النظرية:** فالنظريات المتواجدة تحتاج لأن تفحص في ضوء المصداقية، البرهان، الدقة، والافتراضات، والمنطق الجدلي، والتكاملية، القابلية للتعميم، القيمة ومدى التحيز. |
| 4. **تجنب الشواذ:** يجب عدم التطرق لما هو شاذ ومتخفي بإطار النظرية، أو على أساس أنه نوع من الإصلاح أو الإبداع. |
| 5. **ربط النظرية بالتطبيق:** يجب أن تكون النظرية مرتبطة مع واقع المدرسة، بمعنى أن تكون واقعية وقابلة للتطبيق. |
| 6. **افحص النظرية:** إذا ثبتت منطقية النظرية يجب اختبارها عملياً، على مستوى صغير كبداية، ثم بعد ذلك إجراء مقارنات بين المدارس كعينات ضابطة وتجريبية. |
| 7. **فسّر النظرية:** فالنتائج يجب اختبارها في ظروف واقعية وفي وقت واقعي، فالنظرية على الأقل يجب تقويمها في المدرسة لمدة عام واحد. |

8. **عدّل النظرية وقلل من تعقيدها:** فالنظرية بناء عام مدعم بلغة وبيانات كمية. فالنظرية يجب أن تعدّل من الورق إلى الواقع، ومن المجرد إلى المحسوس، ومن مفاهيم معقدة إلى مصطلحات ذات معنى. ولنقلها من فكرة إلى أداء يجب أن تلائم الأشخاص ذات الصلة.

## وثيقة المنهاج:

إن حقيقة افتقار المنهاج لوثيقة في معظم الولايات (المتطلبات المهنية والمحددة) تضاف لمشكلة تعريف وتحديد مفهوم حقل المنهاج والموافقة على مقررات المناهج في مستوى الجامعات والكليات. لذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار وعلى محمل من الجد خطورة الافتقار لمثل هذه الوثيقة، ذلك أننا نريد أشخاصاً منافسين وصانعي قرار على مستوى المنهاج.

إن أقرب ما يكون لوثيقة المنهاج هو توقيع شيك أو رخصة كمشرف أو مسؤول. فصنع المنهاج إجراء معقد لا يمكن تركه لأي شخص أو أي مجموعة. فنحن نحتاج أشخاصاً مؤهلين لتقديم تعميمات وتخصيصات في المنهاج، كمصادر لصنع القرار. كذلك نحتاج لأشخاص لحفظ توازن المنهاج فيما يتعلق بالأهداف، الموضوعات، نشاطات التعلم، وإيلاء اهتمام خاص لأولئك الأفراد الذين يرغبون بفرض الماركة الخاصة بهم على المدارس. فليس فقط المتطلبات المنهاجية البسيطة تتنوع بين أنظمة المدارس داخل الولاية الواحدة، فبرامج المنهاج تتنوع بين الكليات والجامعات كما هو الحال بين الولايات. وبسبب عدم وجود قيود مهنية حكومية فكل مدرسة تقرر متطلباتها والمقررات التي ستستخدم لتنفيذ هذه المتطلبات، والنتيجة تكاثر المقررات المنتخبة في برامج المنهاج ونقص في المقررات العامة والخاصة. فحتى لو تشابهت عناوين المقررات المنهاجية إلا أن هناك اختلافاً واضحاً في المحتوى ومستوى التعليمات بشكل عام.

ففي الواقع، العديد من مختصي المناهج الذين يعملون في المدارس مؤهلون للعمل في الحقول الأخرى. بمعنى أن ولاءهم ليس فقط للمنهاج وأن تحضيراتهم وقراءتهم المهنية قد تنطبق على حقول أخرى. وبالمثل فإن أساتذة المنهاج بعكس أساتذة التعليم الابتدائي، وأساتذة القراءة، والإرشاد، والإدارة التربوية وغيرها فإنهم يدرسون

موضوعات أخرى وليس فقط المنهاج. وبهذا فإن الحقل مفتوح لعدة تفسيرات من قبل المختصين، ومن هذه الاجتهادات ماذا يجب أن يشمل المنهاج؟ وما المعرفة والمحتوى والخبرات الفردية الملاءمة.

فعدم وجود الوثيقة تضعف دور المنهاجيين في مدارسهم وكذلك أثرهم على مستوى الجامعات، وتشجيع صانعي السياسة والمشرعين لتطوير وتصميم منهاج المدارس وفرض معايير وتحقيق برامج فيما يتعلق بالأهداف، ومحتوى الموضوع المعني. وهذا في الواقع متواجد في الولايات الكبيرة مثل كاليفورنيا، فلوريدا، إيلنويز، نيويورك وتكساس حيث المعايير والبرامج تتغير وتتأثر بالمجموعات الضاغطة، ولأن الحقل يفتقر لمهنيين مرخصين بمستويات قادة منهاج فهذا يؤدي للافتقار للثبات والتتابع في منهاج المدارس والجامعات.

وعليه، فإن هذا يتطلب منظمات المهنيين التي تعتبر نفسها مؤسسة منهاجية (رابطة الإشراف وتطوير المناهج) حيث يقوم قادة المنهاج ومطبقي المنهاج بالضغط على المستوى الوطني، ثم على مستوى الولاية لصنع سياسة خاصة بوثيقة المنهاج كدعوة للإصلاح.

## أدوار صانعي المنهاج ومسؤوليات العاملين به :

لقد كتب الكثير عن أدوار ومسؤوليات صانعي المنهاج. ووجدت الحيرة لأسباب كثيرة. أولاً، الاستخدام المتغير للمصطلح من قبل مشرفي المناهج، منسقي المناهج، ومختصي المناهج.

إن عامل المنهاج مصطلح عام ويتضمن عدة من التربويين، من المعلم حتى المدير العام. إن أي شخص متضمن في أي شكل من أشكال تطوير المنهاج، تنفيذه، وتقييمه هو عامل بالمنهاج.

أما بالنسبة لمشرف المنهاج، فهو عادة المسؤول، أو المساعد الإداري، أو المدير، ويعمل عادة على مستوى المدرسة.

أما قائد المنهاج فيمكن أن يكون المشرف أو الإداري، ليس فقط المدير، وقد يكون مدير المناهج أو مساعد المدير العام.

أما منسق المنهاج فهو عادة ما يترأس البرامج داخل مدارس المقاطعة، أو المنطقة، أو على مستوى الولاية.

أما مختص المنهاج فهو المستشار الفني على مستوى المقاطعة، أو المنطقة أو قسم التربية، أو الجامعة. فهو الشخص الذي يقدم النصيحة أو المساعدة، أحياناً داخل الغرفة الصفية أو خلال اللقاءات، المؤتمرات، أو برامج إعداد الطاقم. معظم المصطلحات، وكذلك المهام والمسؤوليات لهؤلاء الأشخاص تعتمد على فلسفة وتنظيم مدارس المقاطعة والخيارات الشخصية وآراء الإدارة.

**ما هي مسؤوليات العامل بالمنهاج؟**

إن تعيين المهام في التنظيم المدرسي هامة جداً، لكنها غير واضحة، لأن أشخاص كثيرين (مدرسين، مشرفين، مدراء، مدير المقاطعة، وآخرون) متوقع منهم تقديم المساعدة في أدوار العاملين بالمنهاج. فكل صاحب موقع له مسؤولياته المهنية، احتياجاته، وتوقعاته. فالتعديل مطلوب من كل واحد في موقعه. على سبيل المثال، فالمعلم من بين البقية متوقع أن يدرس، المدير أن يدير المدرسة ويقدم المساعدة للمعلمين.

كما أن هناك حاجة لتوضيح مسؤوليات عامل المنهاج، ولنأخذ على سبيل المثال:

- تطوير طرق فنية وأدوات لتنفيذ تخطيط المنهاج في المدرسة.
- الدمج بين النظرية والتطبيق: الحصول على المعرفة المنهاجية وتطبيقها في الصفوف والمدارس.
- الموافقة على ما يضمن في تطوير وتصميم المنهاج، متضمناً العلاقات الموجودة بين عناصر المنهاج.
- الموافقة على طبيعة العلاقة بين المنهاج والتدريس والإشراف، متضمناً لغة واضحة لكل مجال وكيف أن كل مجال يساعد في العمل مع المجال الآخر.
- التصرف كوكيل للتغيير الذي ينظر للمدرسة في سياق المجتمع: ويوازن بين متطلبات وآراء المجتمع المحلي، الولاية والاهتمامات والأهداف العامة.
- إنتاج مهمة أو جملة من الأهداف للتزويد باتجاه وتأكيد تغيير السلوك في المنظمة.
- الانفتاح للاتجاهات والأفكار المنهاجية الحديثة: وفحص المقترحات واقتراح تعديلات، وعدم الوقوع ضحية للمجموعات الضاغطة.

- التعاون مع المجموعات المهنية، والاجتماعية، وامتلاك مهارات العلاقات الإنسانية في التعامل مع المجموعات والأفراد.
- تشجيع الزملاء والمهنيين لحل المشكلات المهنية، والابتكار والاطلاع على استخدام الأفكار والبرامج الجديدة.
- تطوير برنامج لاستمرار تطوير المنهاج، وآلية تنفيذه، وتقييمه.
- التوازن والدمج بين مجالات الموضوعات والمستويات في المنهاج الكلي، وإيلاء أهمية كبرى للتتابع الرأسي والأفقي لعناصر المنهج.
- فهم الأبحاث المعاصرة في التعلم والتعليم، وكذلك البرامج الجديدة المتعلقة بالطلبة وعمليات التعلم والتعليم.

**المعلم والمنهاج:**

على الرغم من إشارة دول للخبير في المنهاج كمدير، إلا انه لا يزال يهتم بدور المعلم في التخطيط وتنفيذ المنهاج على ثلاث مستويات: الصف، المدرسة، المقاطعة. وبرأيه، أن المعلم يجب تضمينه في كل مرحلة من مراحل صنع المنهاج متضمناً تخطيط الأهداف، المواد، المحتوى، والطرق والأساليب. فالمعلمين يجب أن يملكوا المنهاج "الجسم المتناسق" لتوحيد العمل وتطوير "العلاقات مع المشرفين والمعلمين الآخرين" متضمنين المنهاج.

وقد تبنى أوليفا وجهة نظر أوسع للمنهاج. فهو ينظر للمعلمين "بأنهم المجموعة الأساسية في تطوير المنهاج" فهم يشكلون الأغلبية العظمى والساحقة من أعضاء لجان ومستشاري المناهج. فدورهم تطوير، تنفيذ، وتقويم المنهاج. وبكلمته، المعلمون يعملون في لجان، يقدمون مقترحات، يراجعونها، يجمعون البيانات، ويقومون بالأبحاث، يتصلون بالمجتمع المحلي وينتجون مواد منهاجية، ويحصلون على تغذية راجعة من المتعلمين ويقيمون البرامج.

فآراء دول وأليفا تقترح الطريقة الرأسية من الأسفل للأعلى في المنهاج في حين أن المعلم يمتلك الدور الأعظم في التنفيذ. وقد عممت الفكرة من قبل تابا في نصوصها المنهاجية التقليدية والتي عرفت منذ البداية من قبل هارولد رغ، "والذي حاجج بضرورة تحرير المعلمين من المهام الصفية لتجهيز المقررات الدراسية، وإنتاج المواد، وتطوير

الأطر الخارجية للمنهاج". ومؤخراً من قبل كاسويل وكامبل والذين يرون مشاركة المعلمين في لجان المنهاج على مستوى المدرسة والمقاطعة والولاية خلال الصيف تعتبر وظيفة خاصة خلال العام الدراسي.

وقد تبنى بيان وضعاً أكثر اعتدالاً بالنسبة لموقع المعلم، على الرغم من أن المعلمين قد يظهرون كقادة للمنهاج إذ إن معظم مهام الإداريين والمشرفين يجب أن تضفي نمط القيادة والمساعدة في تطوير وتنفيذ المنهاج. من المظاهر الأخرى للعمل في المنهاج، تطوير الميزانية، والتفاعل بين أفراد طاقم المدرسة، وهذا من الواجب أن ينفذ من قبل المشرفين والإداريين، وهذه الطريقة ستيسر تخطيط المنهاج. وبالرغم من ذلك، فإن المقاطعة المدرسية لها المسؤولية الأكبر في توظيف الأشخاص الذين لهم المهارات في تخطيط المنهاج، ومثل هؤلاء الأشخاص يتضمنون المعلمين، والموظفين، والسكان.

ومن ناحية أخرى يضع غلاتهورن رؤية واضحة لمدخلات المعلم، فقد ناقش دور المنسقين على مستوى مدارس المقاطعة ودور المدير ومساعد المدير. وقد رغب في تمييز دور المعلم في المدارس الابتدائية "كمعلم مختص" وكعضو لجان محتوى بالذات في القراءة والرياضيات.

لكن وجهة نظر ووكر أضيق، فقد ألزم دور المعلم كمنهاجي في مسؤوليات الغرفة الصفية "فهو مهني بالاختيار، والبرمجة، والتقديم، وتبني وتعديل المهام". وهذه تعرف هدف ومحتوى وتركيب الغرفة الصفية، والمنهاج الصفي. وقد ألزم دور المعلم في تنفيذ الأهداف والمحتوى ومجال المنهاج المخطط على أعلى المستويات. حيث كان هناك مجال بسيط في تفسير وإدارة المنهاج بأسلوب عمودي من الأعلى للأسفل.

## أدوار القائمين بالعمل في المدرسة :

إن فهم المعلم والقائمين بالعمل في المدرسة (مدير المدرسة، الشؤون الإدارية والفنية، المدرس الأول بالمدرسة، وكلاء المدرسة ... الخ) لدورهم ومسؤولياتهم وإيمانهم بهذا الدور وتلك المسؤوليات يعد أمراً ضرورياً إلا أن هذا ليس كافياً لضمان حسن القيام بالعمل فالمعلم والمدير و الوكيل والمدرس الأول بالمدرسة في حاجة إلى العديد من المعارف والمهارات اللازمة لتخطيط العمل والقيام به فهم يحتاجون إلى معرفة كيفية تحديد الأهداف وكيفية اختيار أساليب العمل، وتوجيه النشاط من الأمور التي تتطلبها

المسئولية التعليمية والاجتماعية، ولكن كل هذه الجوانب قد تفقد معناها ما لم يجمعها إطار شامل يحدد مجالات عمل المعلم وجميع العاملين بالمدرسة. لذا يمكن توضيح مجالات عمل المعلم ومدير المدرسة والموجه الفني.

من الواضح أن الأدوار العديدة التي ينبغي على المعلم في مجتمعنا أن يقوم بها تفرض عليه التحرك في أكثر من مجال، وهنا ينبغي أن نؤكد أن دور المعلم لن يتحقق من خلال العمل الفردي بل يجب أن تتكامل جهود المعلمين معاً بل يجب أن يتكامل عمل المعلمين مع عمل أولياء الأمور والمواطنين في مجالات النشاط المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المشتركة وهناك ثلاثة إطارات يمكن للمعلمين أن يتحركوا داخلها:

## الجهاز التعليمي:

يعتبر المعلم اللبنة الأساسية في الجهاز التعليمي ولكن إذا كان التعليم مهمة قومية وليس عملاً فردياً فإن سياسته ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسياسة العامة للمجتمع، ولهذا فإن المعلم داخل هذا الإطار يقوم بدوره متعاوناً مع المعلمين الآخرين ملتزماً بهذه السياسة لتحقيق أهداف التعليم في المجتمع، وهذا يفرض عليه الأخذ بفكرة التخطيط المشترك بينه وبين زملائه، كما يفرض عليه أن يسهم في حدود ما تسمح به الظروف والإمكانيات في رسم السياسة العامة للتعليم سواء على المستوى القومي أو على مستوى المدرسة. وعمل المعلم داخل الجهاز التعليمي يتضمن ثلاث جوانب أساسية:

1- العمل داخل الفصل الدراسي "التدريس" ولعل هذا هو أهم جوانب عمل المعلم وأكثرها فاعلية في تحقيق مسئولياته فمن خلاله يوفر المعلم لتلاميذه ما يلي:

- الخبرات التعليمية بطريقة منظمة بحيث يحقق تزويدهم بالثقافة العلمية الأساسية.
- تنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير.

وعلى الرغم أن عمل المعلم محكوم بالمنهج الدراسي الذي تضعه وزارة التربية والتعليم إلا أنه يملك بين يديه سلطة تنظيم عناصر التعلم وربطها بالتطورات والتغيرات الحديثة في العلم والمجتمع، كما أن تدريب التلاميذ على النواحي السلوكية يتوقف أساساً على أساليب تدريس المعلم داخل الفصل.

يتناول عمل المعلم داخل الفصل، إعداد الخطة العامة لتدريس المنهج، والتخطيط والإعداد للدروس والتدريس وتقويم الطلاب.

2- العمل خارج الفصل الدراسي: يخطئ المعلم لو تصور أن مسئوليته تنحصر في العمل داخل الفصل الدراسي، كما أن فاعلية تدريسه داخل الفصل الدراسي تتوقف إلى حد بعيد على المناخ العام للمدرسة وعلى تنظيمها الإداري والفني.

3- المساهمة في تطوير عملية التعليم. إن التعليم في مجتمعنا في حاجة إلى جهود عديدة لتطويره وزيادة فاعليته، ومن الحق إن إبعاد المعلم عن عملية التطوير أدى إلى انفصال البحث التربوي الأكاديمي عن التطبيق الفعلي في الميدان، كما أدى إلى تحول الجهود المبذولة في مجال تطوير السياسات التعليمية والمناهج إلى تطورات نظرية لا تجد صدى لها في الميدان، ولهذا لا بد أن يتحمل المعلم جزءاً من مسئولية التطوير وأن يشترك فيها بدور أكثر فاعلية.

إذن ازدياد فاعلية المعلم في القيام بدوره التعليمي يتوقف على الأخذ ببعض المبادئ في تنظيم الجهاز التعليمي من أهمها:

- إتاحة فرص النمو العلمي والمهني للمعلمين.
- نشر الأساليب الديمقراطية في العمل التي تتيح للمعلم الاشتراك في اتخاذ القرارات.
- تحديد مسئولية كل فرد وكل هيئة تحديداً واضحاً مع إعطاء الحرية في حدود المسئولية.
- سرعة الاتصال وجودته بين جميع المستويات التعليمية بحيث تتاح الظروف لخلق وحدة فكرية بين جميع العاملين في الجهاز التعليمي.

**المنظمات المهنية:**

هناك عدد من المنظمات المهنية التي يعتبر المعلم عضواً فيها مثل نقابة المعلمين، رابطة خريجي كليات التربية "رابطة التربية الحديثة"، جمعية مدرسي العلوم "مركز تطوير تدريس العلوم" مثل هذه المنظمات أو الجمعيات مطالبة بأكثر من مجرد حماية أعضائها وتأمين مستقبلهم وتقديم الخدمات الاجتماعية إنها مطالبة بالعمل من أجل رفع مستوى الكفاية المهنية للمعلمين، وتنظيم وتنشيط جهود الأفراد من أجل المستقبل.

## محددات عمل المعلم بالمدرسة:

المعلم هو المسئول الأول عن توجيه العملية التعليمية بحيث تحقق أهدافها إلا أن هناك العديد من المحددات التي تحكم عمله، بعضها يتصل بكونه جزءاً من كل يخضع لسياسة التعليم من المجتمع والمخططات الموضوعة لتحقيق هذه السياسة وبعضها ناتج عن الظروف المحيطة بالعملية التربوية والإمكانيات المتاحة لها. لذا فإن التخطيط لعمل المعلم ينبغي أن يأخذ في الاعتبار المحددات التالية:

**1- المنهاج المدرسي:**

كثيراً ما يعتقد المعلمون أن العمل المدرسي مرهون بصفة أساسية بالمنهج المدرسي الذي تضعه وزارة التربية والتعليم وبالتالي يرون أن دورهم محدود جداً بالنسبة له ولا يملكون سوى الخضوع له وفي الحقيقة أن هذا الاعتقاد هو أحد الاتجاهات السالبة في الماضي حيث كان الدور الرئيسي للمعلم هو التلقين وضمان حفظ التلاميذ لما يتلقونه من معلومات ومن ثم كان المعلمون يخضعون إلى حد بعيد لما يخطط لهم من موضوعات دراسية أما الآن في الاتجاهات الحديثة قد تغير الهدف من تدريس المواد الدراسية وتوجيه النظر إلى أهداف أخرى لكي يتضح في ذهن المعلم مفهوم المنهج فالمنهج ليس هو المقرر الدراسي بل إن المنهج هو وسيلتنا في تحقيق الأهداف المرغوبة من عملية التعليم.

ومن ثم أصبح من المتفق عليه أن المنهج يعني "مجموعات الخبرات التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها بقصد تحقيق الأهداف التربوية وهذا المعنى يتضمن:

أ- الأهداف المرغوبة باعتبارها محددة لنوع الخبرات ونتائجها.

ب- المادة الدراسية التي تحدد مضمون الخبرات ومجالها.

جـ- أساليب التدريس ووسائله باعتبارها محددة لنوع النشاط.

د- التقويم باعتباره معياراً موجهاً للخبرة ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة ويتضح مدى المسئولية التي يتحملها المعلم بالنسبة للمنهج المدرسي فبالرغم من أن السلطات التعليمية تتحمل مسئولية رسم الأهداف المرغوبة وتحديد المادة الدراسية ومستواها، إلا أن المعلم هو المسؤول عن تناول هذه المادة بالصورة التي تحقق الأهداف المرجوة عن طريق ما يتبعه من أساليب للتدريس وما يستخدمه من وسائل تعليمية، كما أنه مسئول عن القيام بعمليات التقويم واستخدام نتائجها في توجيه عملية التعلم.

لذا نستطيع أن نلخص دور المعلم بالنسبة للمنهج الدراسي فيما يلي:

هـ- التزام المعلم بالمخططات الموضوعة للأهداف والمقررات أمر ضروري وإلا فقد التعليم صفته الاجتماعية القومية، فالتعليم عملية قومية ووسيلة هامة لتحقيق أهداف المجتمع وبالتالي ينبغي أن ترسم له سياسة عامة وتحدد له مستويات يلتزم بها جميع العاملين، ولكن هذا الالتزام لا يعني أن يفقد المعلم مواهبه وإبداعه.

و- يرسم المخطط الموضوع للمنهج "الأهداف العامة للتدريس" أو ما يسمى باستراتيجية التعليم ولذا فإن وعي المعلم بالأهداف العامة البعيدة المدى أمر ضروري يتوقف على فهم المعلم لفلسفة المنهج وإدراكه لأبعاد عملية التعليم.

ز- المخططات الموضوعة للمناهج تحدد مادة التدريس وموضوعاتها ومجالها وتأتي الكتب المدرسية لتصنع مضمون المادة الذي يحقق المستوى المرغوب من جانب السلطات التعليمية ينبغي أن ندرك أمرين:

- المخططات والكتب المدرسية لا تمثل إلا الخطوط العريضة للمادة التعليمية وهنا تبرز أهمية دور المعلم في استكمال المادة العلمية وتصحيحها وإثرائها بالمزيد من الحقائق والتطبيقات، فالكتاب المدرسي لا يحدد للمعلم أسلوب تدريسه، ولا يضع ترتيباً وضحاً لدرجة أهمية ما يحويه من حقائق ومعارف فكل هذه أمور يحددها المعلم وفقاً لمدى وعيه بمادة تخصصه.
- السلطات التعليمية تضع نظم الامتحانات وتشرف على وضع امتحانات الصفوف النهائية للمراحل التعليمية إلا أن المعلم هو المسئول عن تقويم طلابه خلال العام الدراسي وإلى جانب هذا يعد المعلم

**2- الإمكانيات المادية والبشرية:**

يتوقف عمل المعلم إلى حد كبير على الإمكانيات والوسائل المتاحة فعدد المعلمين في المدرسة ونسبتهم إلى عدد التلاميذ والفصول يؤثر على نصاب المعلم ولا شك أن التغلب على الصعوبات الناجمة عن ذلك تقتضي جهوداً فائقة من جميع المشتغلين بالتعليم، والمطلوب من المعلم البحث عن أساليب ووسائل مبتكرة تمكنه من مواجهة هذه الصعوبات مثل:

- الاعتماد على الخامات المحلية المتوفرة في عمل الوسائل التعليمية المختلفة والأجهزة.

- ألا تحول كثافة الفصول دون البحث عن أساليب للتعليم يمكن أن يوجه بها المعلم هذه الحالة مثل إنماء القدرة على التعلم الذاتي.
- إنماء عادات النظافة والمحافظة على الأدوات بحيث يقبل المناقد من هذه الأدوات.

3- **الظروف البيئية:**

المعلم في مجتمعنا ليس مطالباً بالمحافظة على وضع اجتماعي ثابت بقدر ما هو مسئول عن أخذ دور قيادي في التغيير الاجتماعي، وهنا ينبغي أن يدرك المعلم أن قدرته على إحداث تغييرات اجتماعية ذات أثر ليست مطلقة بل تتوقف على ثلاثة عوامل:

- مدى تحالفه مع القوى الاجتماعية المؤيدة للتغير.
- التخطيط الدقيق للعمليات التعليمية بحيث يكون تأثيرها على التلاميذ اكبر من محصلة المؤثرات البيئية المعوقة للتغيير.
- ارتباط العمل التعليمي بالبيئة ومشكلاتها.
- ارتباط العمل التعليمي بالبيئة ومشكلاتها.

وبالنسبة للأمر الأول فينبغي على المعلم أن ينسق جهوده مع جهود المؤسسات الاجتماعية والثقافية وفي مقدمتها وسائل الإعلام بل يجب أن يستفيد منها باعتبارها وسائل هامة في تحقيق الأهداف.

أما الأمر الثاني ينبغي أن يتوقع المعلم أن تلاميذه يتعرضون لمدة طويلة سواء قبل التحاقهم بالمدرسة أو أثناء انتظامهم في الدراسة لمؤثرات بيئية مختلفة قد يتعارض بعضها مع القيم والاتجاهات وأساليب التفكير. ولكن هذا لا يعني عدم قدرة المعلم على إحداث التغيير في الاتجاه المرغوب فقد يحتاج الأمر إلى وضع مخططات تربوية محكمة لجميع أوجه النشاط التعليمي تنسق بين جهود جميع المعلمين وتوجيههم نحو زيادة فاعلية التأثير المدرسي على التلاميذ.

وبالنسبة للأمر الثالث تحقيق الوظيفة الاجتماعية للتعليم والمعلمين يقتضي إسقاط جميع الحواجز التقليدية بين المدرسة والبيئة التي توجد فيها بحيث تصبحان وحدة متكاملة يؤثر كل منهما في الآخر وفي هذه الحالة تدخل البيئة بمشكلاتها المتعددة داخل المدرسة لترتبط بالمعلم الذي يدرس وتوجهه كما تخرج المدرسة تحت قيادة المعلمين لتجعل من هذه البيئة معملاً للدراسة ومكاناً للتطبيق ولذا يجب أن يتضح

مفهوم البيئة في ذهن المعلم والمتعلم لكي يشمل العالم كله. وهنا سوف يدرك المعلم أن مجتمعه والعالم كله في تغير مستمر، وأن هذا التغير تزداد سرعته على مر الأيام ومن هنا يتحتم علينا أن نراجع الأساليب والوسائل لكي يكون تمشياً مع روح العصر وإلا فقد دوره القيادي، ولا شك أن هذا يقتضي منه متابعة الدراسة والاطلاع والاستفادة من خبرات الآخرين سواء على المستوى المحلي أو العالمي.

## الإشراف الفني ودوره بالعمل في المدرسة:

تغير مفهوم الإشراف الفني بحيث لم يعد مقصوراً على تقويم المعلمين فحسب، فأصبح يعد عملية فنية تهدف إلى تهيئة الظروف لنمو المعلمين ومن الطبيعي أن هذا التغير يقتضي أن يختار الموجهون الفنيون والنظار من ذوي الكفاية العلمية والمهنية والشخصية كما يقتضي أن توضع الخطط وتتخذ الوسائل والأساليب المناسبة التي تكفل قيام هؤلاء بوظائف التوجيه الفني والعمل على مساعدة المعلمين في نموهم العلمي والفني.

وهناك العديد من أوجه النشاط التي يمكن أن يقوم بها الموجهون في هذا المجال منها:

- مساعدة لمعلم في تقويم عمله واكتشاف نقاط القوة والضعف فيه وتوجيهه نحو طرق معالجة أوجه النقص، بشرط أن يتم ذلك في مناخ ودي بحيث المعلم أن مثل هذا التقويم والتوجيه لا يقلل من قيمة عمله.
- تقديم العون والمشورة للمعلم في أساليب حل المشكلات التي تواجهه.
- توجيه المعلم إلى أساليب ووسائل جديدة تزيد من فاعلية تدريسه ومن الأفضل ألا يكتفي الموجه الفني بأن يعرف المعلمين بهذه الأساليب والوسائل نظرياً، بل يقدمها لهم في صورة دروس نموذجية أو من خلال أفلام تعليمية أو عن طريق توجيههم إلى زيارة بعض الفصول أو المدارس.
- تعريف المعلمين بالكتب والمجلات العلمية والتربوية الجديدة وتوضيح أهمية قراءتها.
- تدريب المعلمين على بعض المهارات العلمية اللازمة لهم.

لذا فإن نجاح الإشراف الفني في تحقيق أهدافه فيما يتصل بنمو المعلمين يتوقف على عدة عوامل تتصل بالموجهين الفنيين وأساليبهم، إلا أن كل هذه الجهود لن تجدي ما لم يؤمن المعلم بأهمية الخبرة في مجال التعليم.

## اجتماعات المعلمين مع إدارة المدرسة:

إن تبادل الرأي والخبرة بين المعلمين وإدارة المدرسة يعد أحد الوسائل الهامة في نمو كل منهم على حدة ونموهم كجماعة ولذا ينبغي أن تستغل ذلك نموهم العلمي والمهني، ويقترح تنظيم هذه الاجتماعات كما يلي:

- اجتماعات قبل بداية العام الدراسي، تهدف إلى دراسة المناهج الدراسية وإعداد الخطط العامة لتدريسها وتجهيز الوسائل اللازمة حتى لا يصبح هذا العمل روتيناً ولذا ينبغي أن يصاحب هذا الإعداد قراءات علمية ومهنية حول مادة المنهج وأساليب تدريسها كما يمكن دعوة أحد المتخصصين من الجامعات للمشاركة في مثل ذلك.
- اجتماعات دورية تعقد كل أسبوع أو اكثر لمناقشة المشكلات اليومية للمعلمين وتبادل الرأي كما ينبغي أن يخصص جزء من هذه الاجتماعات لكي يعرض المعلمين بعض الكتب الجديدة في مجال تخصصهم وفي المجال التربوي بوجه عام.
- اجتماعات تعقد بعد الامتحانات الشهرية لمناقشة نتائج التلاميذ وتبين أوجه القوة والضعف وتناول الرأي حول كيفية معالجة نقاط الضعف.
- اجتماعات في نهاية الفصل الدراسي الأول والثاني وتناقش نتائج الامتحانات النهائية للتلاميذ وتقويم العمل خلال العام الدراسي ووضع خطة مبدئية للتدريس في العام التالي وتبادل وجهات النظر والقراءات اللازمة للمعلمين خلال الإجازة الصيفية.

## البرامج التدريبية ودورها في تحسين العملية التعليمية في المدرسة:

في الحقيقة لا يوجد نظام تعليمي في العالم لا يهتم بتنظيم برامج لتدريب المعلمين أو مدراء المدارس أثناء الخدمة وتهدف هذه البرامج إلى إعداد المعلمين (مدرس أول – موجه – ناظر – مدير مدرسة) إلى الوظائف الأعلى وتدريبهم على استخدام تكنولوجيا التعليم لرفع مستوى المعلمين في الجوانب العلمية والمهنية. ولذا يجب أن تنظم برامج التدريب على أساس الاحتياجات الحقيقية للمعلمين وأن تقدم لهم كل جديد ولذا يمكن أن تصنف البرامج التدريبية إلى:

1. **برامج علمية**: وتهدف إلى تعريف المعلمين بالتطورات الحديثة في مجالات التخصص الأكاديمي.

2. **برامج تربوية**: وتهدف إلى تدريب المعلمين على أساليب جديدة في التدريس والتقويم.
3. **برامج تأهيلية**: وهي برامج ضرورية عند إدخال مناهج جديدة في المدارس وتهدف إلى تعريف المعلمين بهذه المناهج وأساليب تدريسها.
4. **برامج قومية**: وتهدف إلى تعريف المعلمين بالتطورات الاجتماعية والاقتصادية والنظافة في المجتمع وتوضيح كيفية الربط بين هذه التطورات وأساليب التدريس.
5. **ندوات تعليمية أو ورش تعليمية**: وينبغي أن تنظم دورياً سواء على مستوى مديرية التعليم أو مستوى الأقسام التعليمية وفيها يناقش المعلمون المناهج الدراسية ووضع خطط التدريس كما يبحثون المشكلات التي تواجههم ويتبادلون الرأي.

وفي ختام هذا الفصل نود أن نوضح أمرين هامين هما:

- أهمية اعتماد هذه البرامج على أساليب أخرى غير أسلوب المحاضرات الملقاة مثل المناقشات والتدريبات العملية والمشاهدات.
- اتخاذ جميع السبل لإفادة جميع المعلمين من بعض هذه البرامج عن طريق النشرات التعليمية أو التقنيات الحديثة.

# الفصل السابع

# الإشراف الفني والمنهاج



# الفصل السابع
# الإشراف الفني والمنهاج

## تمهيد:

عرف الإشراف الفني من قبل باسم التفتيش والقائم به يطلق عليه اسم المفتش، وكان يعني ذلك ضبط المخالفين للنظم المدرسية من نظّار ومعلمين وتصيد الأخطاء وتحديد العقاب اللازم دون الاهتمام بطبيعة العملية التعليمية ودون العمل على الارتقاء بالمستوى التعليمي في المدرسة وكان هذا المفهوم يساير طبيعة الظروف السياسية والاجتماعية السائدة في المجتمع.

وكانت المراقبة تتم عن طريق الزيارات المفاجئة للمعلم في الفصل حتى لا يستطيع المفتش أن يرى المعلم في موقف يعتقد أنه طبيعي فيأخذ في الاستماع إلى شرحه ويقوم بفحص أعماله وقد يختبر التلاميذ بقصد تكوين فكرة عن مدى كفاية المعلم في الشرح وفهم التلاميذ وكان بالتالي يراقب المعلمين بحيث يجعل أساس مهمته تلمس عيوب المعلم ومن هنا كان من الضروري وضع نظام يساير التطوير ويتماشى مع فلسفة المجتمع ولقد استبدل اسم التفتيش بالتوجيه الفني بحيث لم يعد مقصوراً على تقويم المعلمين فحسب، فأصبح يعد عملية فنية تهدف إلى تهيئة الظروف لنمو المعلمين أفراداً وجماعات، ومن الطبيعي أن هذا التغير يقتضي أن يختار الموجهون الفنيين والنظار من ذوي الكفاية العلمية والمهنية والشخصية كما يقتضي أيضاً أن توضع الخطط وتتخذ الوسائل والأساليب المناسبة التي تكفل قيام هؤلاء بوظائف التوجيه الفني والعمل على مساعدة المعلمين في نموهم العلمي والفني وهناك العديد من أوجه النشاط التي يمكن أن يقوم بها المهتمون الفنيون في هذا المجال فهي:

- مساعدة المعلم في تقويم عمله واكتشاف نقط القوة والضعف فيه وتوجيه نحو طرق معالجة أوجه النقص بشرط أن يتم ذلك في مناخ ودي بحيث يحس المعلم أن مثل هذا التقويم والتوجيه لا يقلل من قيمة عمله ويهدف إلى صالحه وصالح تلاميذه.
- تقديم العون والمشورة للمعلم في أساليب حل المشكلات التي تواجهه.
- توجيه المعلم إلى أساليب ووسائل جديدة تزيد من فاعلية تدريسه ومن الأفضل ألا يكتفي الموجه الفني بأن يعرف المعلمين بهذه الأساليب والوسائل نظرياً بل يقيدهم

في صورة دروس نموذجية أو من خلال أفلام تعليمية أو عن طريق توجيههم إلى زيارة بعض الفصول أو المدارس التي بدأت في تطبيقها.

- تعريف المعلمين بالكتب والمجلات العملية والتربوية الجديدة وتوضيح أهمية قراءتها بالنسبة لهم.
- تدريب المعلمين على بعض المهارات العلمية اللازمة لهم وعلى تركيب بعض الأجهزة وإجراء التجارب البديلة.

ومع أن نجاح التوجيه الفني في تحقيق أهدافه فيما يتصل بتحول المعلمين يتوقف على عدة عوامل تتصل بالموجهين الفنيين وأساليبهم إلا أن كل هذه الجهود لن تجدي ما لم يؤمن المعلم بأهمية الخبرة في مجال التعليم، وما لم يكن مستعداً ليقبل وجهات النظر المختلفة ومناقشها بصدر رحب ومحاولة الإفادة منها "يقوم المفهوم الحديث للتوجيه الفني على أساس أن مفهوم حي ديناميكي متطور لا مفهوم جامد منحجز كما كان الأمر في ظل مفهوم التفتيش وقد كان من نتيجة تطور أساليب التدريس في العالم تطور مفهوم الإشراف الفني وقد أخذ هذا النوع صوراً متعددة.

## الإشراف الفني بمعنى توجيه المعلمين لاتباع أساليب عمل محددة وإجبارهم عليها:

يفترض أن هذه الوظيفة معين للتعليم معترف بها هي أفضل الطرق ويستطيع المشرف بخبرته ومعلوماته توجيه المعلمين ويعتبر المشرف هو صاحب السلطة العليا وعليه وحده يقرر كل شيء للمعلم ولقد طبقت الولايات المتحدة الأمريكية هذا النمط من الإشراف قديماً الذي كان يرتكز على الزيارة المفاجئة والتفتيش على المدارس والتأكد من ملازمة نظامها وحسن سلوك المعلمين وكفاءتهم والنظام توزيع الكتب والعمل المدرسي كما ضم اتخاذ الوسائل الناجحة لرفع مستوى التعليم بتشجيع المجلات والمطبوعات في البيئة المدرسية وعقد الاجتماعات العامة لدراسة قضايا التربية مع المعلمين.

## الإشراف الفني الديمقراطي:

انتشر هذا المفهوم في بداية الثلاثينات في اتخاذ القرارات وبذلك انتقل الإشراف من مراقبة المعلم إلى التعاون ولقد تناول برتن سنة 1940 مفهوم الإشراف الفني

الديمقراطي أوضح أن الإشراف الفني المناسب للمدرسة الحديثة قيادة تدريس وتحسن الموقف التعليمي أي أنها لا تتناول أجزاء من الموقف وبهذا يقوم الإشراف الديمقراطي على احترام قيمة الفرد والإيمان بقدرته على التفكير وعلى تحمل المسئولية وتكافؤ الفرص أن بعضهم التربية فهي شاملاً متكاملاً.

ويرى جون ديوي أن الديمقراطية تنظيم الضبط وهو يسمح للفرد أن يحقق رغباته ويستعمل قدراته ولكن ضمن إطار المصلحة العامة التي تعتبر هدفاً رئيسياً وبذلك يؤكد الديمقراطية قيمة الفرد والمجتمع معاً.

وينطوي هذا النوع من الإشراف على التعاون المعلمين والمشرفين الفنيين واشتراكهم في حل مشكلات التعليم مع توجيه التأكيد على المعلم ومشاركته في المناقشة لتقرير الأهداف والخطط والطرق والخطوات اللازمة لتحسين التعليم وبذلك يصبح المشرف الفني مرشداً ومشاركاً في العمل ومساعداً للمعلم ويتميز الإشراف الديمقراطي بأنه يستخدم الأسلوب العلمي ويخلق عند المعلمين شعوراً بقيمتهم الذاتية ويشجعهم على تحمل المسئولية ومما وجه النمو والتحسين وتنمية إمكانيات التلاميذ وتعويدهم الاعتماد على النفس.

## الإشراف الفني التعاوني:

في الأربعينات والخمسينات انتشر مفهوم الإشراف التعاوني حيث يعمل المشرف على تهيئة الفرص أمام المعلمين ليتبادل خبراتهم من خلال العمل المشترك والتخطيط المشترك وبذلك لا تقتصر عملية الإشراف الفني بجوانبها المختلفة على القيادات العليا فقط بل يشارك فيها ويتأثر بها المعلمون وغيرهم ممن يهمهم أمر العملية التعليمية.

بهذا النوع من الإشراف يصبح للمشرف الفني الحرية في استخراج اكثر الأساليب فاعلية حتى يستطيع أداء مهمته في توجيه المعلمين والإشراف التعاوني يقوم على عمل المجموعة وليس الفرد في علاج المشكلات وذلك يتفق مع المفهوم الديمقراطي بحيث يمكن القيام به داخل الإطار الضروري للتنظيم وبما يتمشى مع المسئولية.

## الإشراف العلمي:

قام بعض رجال التربية ينادون بتطبيق المبادئ العلمية على العمل التربوي فكانت المدرسة التجريبية التي يزعمها لوك الإنجليزي وكوندباك الفرنسي وهربرت الألماني،

والإشراف الفني بهذا المفهوم يطبق الطريقة العلمية في دراسته للعملية التعليمية وهو يحث على التفكير المناسب ويشجع على القيام بالتجريب في إطار رقابة سليمة البحث عن أدلة موضوعية لنتائج التجريب.

والمشرف في هذا النوع من الإشراف يعتمد على الأسس العلمية في حل المشكلات ويتبع الأسلوب العلمي في بحث المواقف ووضع الخطط وتقدير النتائج وهو يطرح أفكار الجماعة ووجهات نظرهم للمناقشة.

## اتجاهات إشرافية معاصرة:

انتشرت اتجاهات ونماذج إشرافية نتيجة لتطور العملية الإشرافية وتأثرها بالتغيرات التربوية والاجتماعية والعلمية ولقد صنعت أحدث الدراسات النماذج الإشرافية المعاصرة إلى اتجاهين:

**الاتجاه الأول:** يشمل النماذج الإشرافية التي تهتم بالعمل والإنتاج مثل الإشراف الإداري والتفتيش والإشراف العلمي، الإشراف كعملية تطوير للمنهج المدرسي والإشراف المصغر.

وتهدف هذه النماذج إلى تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال التركيز على إنتاجية المعلم والاهتمام بمتطلبات العمل.

**الاتجاه الثاني:** يشمل النماذج الإشرافية مثل الإشراف الإرشادي والإشراف المبني على العلاقات الإنسانية.

وتهدف هذه النماذج إلى التركيز على حاجات المعلمين والتعامل معهم كأشخاص وتهيئة بيئة عمل نفسية مريحة.

ويتضح أن عملية التوجيه الفني تهدف إلى تحسين العملية التعليمية من خلال جوانب متعددة.

فالإشراف الإداري يهتم بمراقبة المعلمين ليؤدوا أعمالهم بطريقة والإشراف المصغر يهتم بتدريب المعلمين على مهارات التدريس الفعالة والإشراف الإكلينيكي يحلل العمل الصفي داخل الفصول الدراسية ويزود المعلمين بالتغذية الرجعية لجعل المعلمين اكثر إنتاجاً والإشراف كعملية تطوير المنهج المدرسي يركز على إصلاح المناهج الدراسية لتلائم حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع أما علاقة المشرف الفني بالمعلم فهي علاقة عمل دون النظر إلى حاجات المعلمين المهنية والشخصية أما الاتجاه

الثاني يركز على حاجات المعلمين وتهيئة بيئة عمل وفيه يمارس المشرف الفني دور المشجع مستخدماً السلطة الفاتحة على الصراحة واحترام الآخرين.

يتضح مما سبق أن هذه الاتجاهات تركز على الاهتمام بشخصية المعلم وحاجاته وتطوير العلاقات الإنسانية التي تنمي شخصية المعلم وأن يكون هناك اتصال فعال ومباشر بين الموجه الفني والعمل على التوفيق بين حاجات المؤسسة التعليمية وحاجات المعلمين ويستمد خصائصه من مختلف الاتجاهات والنماذج الإشرافية المعاصرة في ضوء الهدف الذي يسعى إليه الإشراف في الواقع التعليمي.

## أهداف الإشراف الفني:

يهدف التوجيه الفني إلى تحسين العملية التعليمية وفي سبيل تحقيق هذا الهدف الأساسي يسعى إلى تحقيق بعض الأهداف الفرعية التي هي أقرب ما تكون إلى وسائل يتخذ منها المشرف الفني ليصل إلى تحقيق الهدف الأساسي ومن بين هذه الأهداف الفرعية:

### أولاً: توضيح أهداف التربية لدى المعلمين:

يجب أن يبذل المشرفون الفنيون كل ما في وسعهم لتوضيح أهداف التربية باعتبار الإشراف أداء لخدمة المعلمين وإذا كان من أهداف التربية تحقيق النمو المتوازن للتلاميذ من النواحي المعرفية، الحسية، الجمالية، الانفعالية الأخلاقية، الروحية فإن على المشرف أو الموجه الفني مفعولية توضيح هذه الأهداف ومساعدة المعلمين على توظيف النشاطات والخبرات التي يجريها التلاميذ لتخدم هذا الهدف وهناك بعض الوسائل والأساليب التي يستطيع المشرف الفني أن يقدمها إلى المعلمين لتحقيق هذا الهدف ومنها:

- تحديد الأهداف وراء كل نشاط.
- تشجيع المشرف الفني لمعلميه على تخطيط الوحدات الدراسية أو على كفاية هذا التخطيط ومراجعته في ضوء الأهداف المرسومة لكل وحدة في ضوء الأهداف.
- توجيه عملية التقويم التي يقوم بها المعلمون إلى قياس مدى تحقيق الأهداف في تعديل السلوك.

- قيام المشرف الفني (الموجه الفني) بدور القدوة للمعلمين بأن يحدد الأهداف التي يريد الوصول إليها في أن اجتماع يعقده للمعلمين بأن يحدد الأهداف التي يريد الوصول إليها في أي اجتماع يعقده للمعلمين و أن يجعل هذه الأهداف واضحة للمعلمين، وأن يبين لهم كيف يستطيع ربط وسائله التي يستخدمها بالغايات التي يريد تحقيقها.
- الكشف عن حاجات المعلمين وتكوين علاقات إنسانية بينهم لرفع روحهم المعنوية للمساهمة في تحقيق أهداف المرحلة التعليمية.
- مساعدة المعلمين على الاستفادة من البيئة المحلية والتعرف على مصادرها المادية والإنسانية.

## ثانياً: مساعدة المعلمين على تحقيق وحدة الخبرة وتكاملها:

تدعو التربية الحديثة إلى التعلم عن طريق الخبرة وتركز على وحدتها ومن هنا وجب على التوجيه الفني الإبهام في تحقيق وحدة الخبرة لدى المعلمين ويمكن الوصول إلى هذا الهدف بالتعاون بين أفراد أسرة المدرسة لتحقيق أهدافهم المشتركة بحيث يشعر الجميع أنهم أفراد أسرة واحدة لتحقيق غايات واحدة. وبمساعدة المعلمين على تفهم أهداف المدرسة التي يعملون فيها واكتشاف ما لدى المعلمين من استعدادات والعمل على تنميتها بالتدريس والتوجيه والإرشاد والاستفادة منها في تحقيق وحدة الخبرة، ويهدف الإشراف الفني الفعال إلى إبراز الروابط بين جميع مواد المنهج مما يؤدي في النهاية إلى تماسك هذه الروابط والوصول إلى الأهداف المشتركة الواجب تحقيقها والتي تؤدي في النهاية إلى مساعدة المعلمين على تحقيق تكامل الخبرة وتتلخص أهداف التوجيه الفني في هذا المجال فيما يلي:

- مساعدة المعلمين على تفهم أهداف المدرسة التي يعملون فيها والمواد التي يقومون بتدريسها.
- العمل على الحد من العزلة الفكرية للمعلمين واخدام شخصياتهم وآرائهم لتنمية التفكير المناسب.

## ثالثاً: مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات التلاميذ:

يهدف التوجيه الفني إلى تمكين المعلمين من معرفة حاجات التلاميذ ورسم الخطط لتذليل هذه الصعوبات والوقوف على أحدث الطرق التربوية للمساعدة على نمو

المعلم المهني والعلمي حتى يستطيع الإسهام في علاج مشكلات تلاميذه، ويساعد الإشراف الفني الفعال المعلم على الإلمام بخصائص البيئة التي تقع فيها مدرسته وتوفيق الصلة بين المدرسة والبيئة ومعاونة المعلم على تفهمه لخصائص نمو الطلاب وحاجاتهم وطرق إشباعها ووسائل مساعدتهم على حل المشكلات وكذلك مساعدة المعلمين في اكتشاف الفروق الفردية بين الطلاب وتقديم المساعدة.

## رابعاً: تحسين الظروف المدرسية:

من مهام الإشراف الفني الفعال تحسين العلاقات بين المعلمين وتوطيد روح التعاون والعمل على تحقيق النمو المهني لهم ليصبحوا في وضع أفضل لممارسة أعمالهم وتحيق أنواع النشاطات التي تقدم إلى التلاميذ والعمل على تحقيق انفتاح المدرسة على البيئة الخارجية وفتح آفاق جديدة أمام المعلمين مع تشجيعهم على القراءة والاطلاع وتنمية معلوماتهم ويمكن تلخيص أهداف التوجيه الفني في هذا المجال فيما يلي:

- اكتشاف مواهب واستعدادات العاملين مع الموجه الفني والعمل على تنميتها بالتوجيه والإرشاد:
- مساعدة المعلمين على حسن استخدام الوسائل التعليمية.
- مساعدة المعلمين على دراسة المناهج والكتب ونقدها نقداً بناءً يؤدي إلى تحسينها في تسجيل الملاحظات.
- تحليل الصعوبات التي تعترض عمل المعلم ومساعدته على حلها.
- العمل على حسن توجيه الإمكانات البشرية والمادية وحسن استخدامها.

## خامساً: بناء قاعدة أخلاقية بين المعلمين:

يسهم التوجيه الفني في بناء روح معنوية وإحالة عن طريق مساعدة المعلم على النمو المني والوظيفي وتحسين مستوى أدائه ودور الموجه الفني هو إثارة التنافس الشريف ومساعدة المعلم على معرفة مواطن الضعف في أعمالهم ومحاولة تجنبها مما يسهم في تنمية الثقة بالنفس لدى المعلم.

## سادساً: تقويم نتائج التدريس:

من ضمن أهداف التوجيه الفني تقويم عمل المؤسسات التربوية وتقديم المقترحات البناءة وتقديم جهود المعلمين وقياس أثرها في نمو التلاميذ باستخدام وسائل متنوعة مثل الملاحظة والمناقشة والاختبارات الموضوعية لقياس تحصيل التلاميذ كل ذلك بهدف

مساعدة المعلمين على النجاح في أعمالهم كما أن التوجيه الفني يعين المعلم على تقويم نفسه ليتعرف على نواحي قوته فيدعمها ونواحي ضعفه فيعالجها.

**سابعاً: التغلب على الصعوبات:**

يواجه المعلمون والتلاميذ صعوبات في عملية التعليم ويهدف التوجيه التربوي إلى تشخيص تلك الصعوبات ورسم الخطة لتذليلها وتجاوزها والموجه الفني بحكم خبرته الطويلة أقدر على رسم تلك الخطة وفهم أساليب القياس وما يحتاج استخدامها من يقظة وتحليل للنتائج.

وهناك أهداف أخرى للإشراف الفني يمكن تلخيصها في النقطتين التاليتين:

- تنمية العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع المدرسي.
- مراقبة عملية التطوير بين صعوبة التنفيذ ورسم سياسة تربوية.

## مجالات الإشراف الفني:

تشمل مجالات الإشراف الفني ما يحدث داخل الفصل وخارجه من تعليم وتعلم وما يساعد على كسب المهارات وتكوين شخصية الطالب المتكاملة بالعمل على تحقيق مطالب النمو في صوره المختلفة سواء كان فكرياً أم انفعالياً أم اقتصادياً أم بدنياً أم دينياً أم اجتماعياً ويمكن تحديد المجالات فيما يلي:

**أولاً: التلميذ:**

أصبحت العملية التعليمية تهتم بالتلميذ ككل اهتماماً يتضمن العناية بجميع جوانب الشخصية بقصد إكسابه العادات السلوكية المرغوب فيها ولذا أصبح كل نشاط وكل موقف تعليمي وسيلة لتحقيق النمو المتكامل للتلميذ لذلك كان لا بد للإشراف الفني من العناية بكل هذه الجوانب فيخطط على هذا الأساس يعنى بصحة التلميذ وتغذيته وعناية وتوزيع تلاميذ الصف الواحد بصورة علمية سليمة ودراسة مشكلات غياب التلاميذ واقتراح الحلول.

**ثانياً: المعلم:**

إن المعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية وهو المدرك بالعوامل التي تحيط بعمله سواء كان جديراً أم له خبرة طويلة في العمل لذلك لا بد أن يهتم الموجهون بمراقبة معلميهم في بعض المواقف التعليمية من خلال المادة الدراسية وأساليب التدريس واستخدام الوسائل المناسبة لعرضها وعلى الموجه أو المشرف الفني أن تتعرف على

كفايات المعلم سواء بالنسبة لتجديد الاحتياجات التدريبية أو رسم برامج التدريب. أو ممارسة أساليبه المختلفة أو متابعة المدرسين وتقويمهم.

**ثالثاً: المناهج:**

من أهم الوسائل لتحقيق أهداف المنهج النظر إليه باعتباره المجال الأساسي لنشاط الإشراف الفني ويقدم التوجيه الفني لمساعدة المعلمين لدراسة أهدافه ونقده بطريقة سليمة بغرض تحقيق النمو الشامل، ومن أولى مهام الموجه الفني الاهتمام بالمناهج الدراسية والعمل على تطوير محتواها وطريقتها وأسلوبها لتلائم حاجات التلاميذ وكذلك النظر إلى المناهج من حيث تحقيقها للأهداف العامة للتعليم والأهداف الخاصة لكل مرحلة ومسايرة روح التطور العصري وكذلك من وظائف الموجه الفني النظر إلى العلاقة بين الزمن المخصص للخطة الدراسية للمنهج ومراعاة التوازن بين المناهج المختلفة المقررة للصف والمرحلة التعليمية ولخضوعها.

**رابعاً: أساليب التدريس:**

إن أساليب التدريس تعد ركناً من أركان المنهج يعتمد على الدراسة والبحث والتجريب والابتكار ويتصف بالمرونة ليواجه مواقف الحياة المطورة ودور الموجه الفني تشجيع المعلمين على البحث والاطلاع ومناقشة النتائج التعليمية حتى يرتفع مستواهم المهني لحسن سير العمل داخل المدرسة وأن يناقش أساليب التدريس المختلفة مع المعلمين حتى ندوات أو حلقات دراسية يعقدها أثناء الزيارات الميدانية للمدارس.

**خامساً: الوسائل التعليمية**

الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم وذلك بتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات وتعويدهم على العادات وتنمية الاتجاهات وغرس القيم دون الاعتماد على الألفاظ والمنهج بمفهوم الحديث يرى أن هناك ضرورة ملحة لاستخدام الوسائل التعليمية ولذا فإن العناية بالوسائل التعليمية وإنتاجها ضرورة وتدخل في تخطيط الموجه الفني فيوضح لهم قيمة الوسائل التعليمية للمعلمين وتشجعهم على إنتاجها من الحاجات المحلية كما يدربهم على حسن استخدامها لينتشر بينهم الوعي العام.

**سادساً: الكتاب المدرسي:**

يجب على الموجه الفني الاهتمام بدراسة الكتاب المدرسي ليكون على بينة بمحتوياته ويرشد المعلمين إلى مضمونه ويساهم في تأليفه وتجربته وتعديله وصدوره. عدة مجالات يجب أن يراعيها الموجه الفني وهي:

- مناسبة محتوى الكتاب المدرسي.
- مواصفات الكتاب المدرسي من ضمن محتوى المادة العلمية.
- إخراجه وتكلفته المالية ومدى الاستفادة منها.

**سابعاً: المكتبات:**

تلعب المكتبة المدرسية دوراً هاماً في إكساب التلاميذ عادة الاطلاع باعتبارها وسيلة لنشر الثقافة لذا ينبغي على الموجه الفني أن يعمل على تحقيق الغرض من المكتبة باعتبارها وسيلة لنشر الثقافة وأداة لعرض الآراء والأفكار العلمية والفنية والاجتماعية.

**ثامناً: التقويم:**

يعد التقويم مجالاً هاماً من مجالات عمل الموجه الفني فهو عملية تهدف إلى تحديد مدى فعالية البرنامج التعليمي ومدى كفاءة القائمين بالخدمات التعليمية المختلفة من حيث مواجهة حاجات التلاميذ.

ومن المجالات التي يوليها الموجه الفني عناية في التقويم ما يلي:

- **البطاقة المدرسية:** يقوم الموجه الفني بإرشاد المعلم إلى كيفية ملء البطاقة والاستفادة منها كما يركز على توجيه المعلم بشأن المفهوم الحديث للامتحانات باعتبارها وسيلة للكشف عن تحصيل التلميذ كما يرشده إلى أساليب الامتحانات الجديدة.
- **بطاقة المعلم:** ينبغي على المشرف الفني الاهتمام ببطاقة المعلم كأداة تساعد كثيراً في توجيهه وإسناده العمل الذي ينفعه وقدراته واستعداداته.

**تاسعاً: التخطيط لبرنامج التدريس:**

لضمان حسن التنفيذ والابتعاد عن العشوائية في العمل يقوم الموجه الفني بتوجيه المعلمين إلى أسس وقواعد تنظيم البرنامج اليومي، ووضع الخطة الدراسية الأسبوعية، وتوزيع المنهج على أشهر السنة بحيث تراعى ظروف البيئة الطبيعية والاجتماعية.

### عاشراً: المعارض المدرسية:

تلعب المعارض دوراً هاماً في نشر الثقافة بين الناس في مجال تربوي هادف ينبغي الاهتمام بها وتشجيع التلاميذ على المساهمة في إنشائها وهي تقدم صورة لما حل عليه الطلاب من خبرات ومهارات، كما تبين خط سير نموهم.

### حادي عشر: المباني المدرسية:

من المجالات التي يجب أن يهتم بها المشرف أو الموجه الفني، واقع البناء المدرسي ومدى ملاءمته لتنفيذ المنهج والاستخدام الناجح له، بحيث يكون هناك توازن بين عدد التلاميذ واتساع المبنى مع العناية بالملاعب والتجهيزات والأدوات اللازمة.

### ثاني عشر: البيئة:

وتتمثل في ربطها بالمؤسسة التعليمية وطرق زيادة التلاميذ للمؤسسات والجمعيات والشركات والمنشآت والمصالح الحكومية فيتيح الفرصة للحصول على معلومات وبيانات لها قيمتها في الحياة وتساعد على الاستفادة من كل الإمكانيات المحلية مما يؤدي إلى رفع مستوى البيئة اجتماعياً واقتصادياً.

### ثالث عشر: الشؤون المالية والإدارية:

يتطلب من المشرف أو الموجه الفني تدريب المعلمين على مختلف الشؤون المالية والإدارية حتى يكونوا على علم تام بها وذلك في النواحي التالية:

أعمال المخازن، الطرق الشرائية، الحاسبات، شؤون العاملين، ... الخ.

يتبين مما سبق أن الإشراف الفني الفعال يمارس مهام متعددة في عدة مجالات وليس في مجال واحد وهو المعلم كما هو شائع في الممارسات الإشرافية.

## أساليب الإشراف الفني الفعال:

لقد حدث تغير في أساليب وأدوار المشرف الفني نتيجة لتطور التربية وتغير أدوار المعلم، واتساع نطاق المعرفة، وقد كان أسلوب التوجيه السائد هو زيارة المعلم في الفصل ومراجعة أعماله وكشف عيوبه الشخصية والمهنية ويتبع ذلك غالباً اجتماع يعقده المشرف مع المعلم لمحاسبته على أوجه القصور. والتوجيه الفني بمفهومه الحديث أصبح برنامجاً متكاملاً مخصصاً لتحسين العملية التعليمية فالموجه يستخدم أساليب متنوعة تختلف باختلاف الموقف التعليمي ومن هذه الأساليب:

## أولاً: الزيارات الصفية التي تتم داخل الفصول:

تعد الزيارات الصفية من أقدم وسائل الإشراف الفني ولا تزال تعد من أهمها ما دام الهدف الرئيسي منها جمع المعلومات لدراسة الموقف التعليمي والتعلمي دراسة تعاونية يشترك فيها المعلم والموجه.

ولكي تحقق الزيارات الصفية أهدافها لا بد أن يتفهم الجميع أن الزيارات الصفية ليست إظهاراً للاستعلاء، ولا إبراز بالسلطة ولا محاولة للتهوين من شأن المعلم أما تلاميذه، وإنما هي وسيلة للتعاون يترتب عليها دعم وإثراء المواقف التعليمية، الأمر الذي يمكن أن يسفر عنه نتاج تعليمي أفضل، والتوجيه بهذا المفهوم ليس مجرد إسداء النصح من شخص أكبر سناً واكثر خبرة وتجربة إلى شخص يقل عنه في الخبرة، بل هو في الواقع عملية تبادل آراء تقوم على الأخذ والعطاء والمناقشة والمدارسة.

وهناك بعض الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند زيارة المشرف الفني "الموجه" للمعلم في الفصل منها:

- أن يبدأ الموجه الفني في تكوين علاقات طيبة مع المعلمين قبل الزيارة مع التأكيد لهم أن الغرض من هذه الزيارات هو الحصول على المعلومات اللازمة عن النشاط المدرسي.
- أن يعرف المعلم توقيت الزيارة مقدماً، كما يبغي أن تتم حسب حاجة المعلم لتصبح زيارة هادفة.
- تحديد الهدف من الزيارة مسبقاً وكذلك النقاط الرئيسية التي من خلالها سوف يقوم الموقف.
- الاهتمام بزيارة المعلمين المبتدئين بالمدرسة، والمعلمين الذين يقومون بتجريب أفكار وطرق جديدة، وأن يكون الهدف من الزيارة ليس مجرد تقدير المعلم وتقويمه بل ودراسة ما يجب أن يحصل عليه التلاميذ والوسائل التي تحقق ذلك.
- على الموجه الفني أن يظهر الاحترام والتقدير للمعلم أمام التلاميذ فيستأذن عند دخوله الصف ويحي المعلم ويتخذ مكاناً له بحيث لا يشتت انتباه التلاميذ ثم يشرع في تسجيل ملاحظاته بموضوعية دون تدخل في عمل المعلم لئلا يشوش سير الدراسة حتى ولو أخطأ المعلم، لأن ذلك يفقده دوره كملاحظ ويسيء إلى وضع المعلم أمام

تلاميذه، ويدمر العلاقات الإنسانية الطيبة التي يفترض وجودها بين المعلم والموجه ويعمد إلى ظهور روح المعاداة لدى المعلم.

- ضرورة أن يعمد الموجه الفني إلى جمع الحقائق عن المعلم من مدير المدرسة ومن سجل الزيارات السابقة مما يعين على تحقيق الهدف من الزيارة، وكذلك جمع المعلومات عن المستوى التحصيلي للتلاميذ في السنوات الدراسية السابقة، والحالات الخاصة بهم، ومشكلاتهم المدرسية والاجتماعية.
- يجب أن تستمر الزيارة الصفية على الأقل حصة دراسية كحد أدنى إذا كان الهدف منها تقويم النشاط التعليمي في الصف لأن المعنى الكامل لما يجري في الصف لا يتضح إلا في ضوء كل التطورات التي تحدث أثناء الحصة ولا يكن تقويم العملية التربوية كلها إلا بواسطة ملاحظة كل أنواع النشاط خلال الدرس، وجمع المعلومات التي تمكن الموجه الفني من ملاحظة طريقة التسلسل أو التداخل بين نواحي النشاط المختلفة وكيفية مساهمة هذه النواحي في الموقف التعليمي.
- لا بد أن يبقى الموجه في الصف الوقت الكافي ليتمكن من قياس مدى تقديم المعلم والتلاميذ نحو الهدف، وأن يتأكد قبل مغادرته الصف أنه حل على ما يريد.

## ثانياً: الاجتماعات:

وتنقسم إلى قسمين:

### 1- الاجتماعات الفردية (الخاصة):

وتأخذ هذه الاجتماعات شكلين أساسيين:

- **الاجتماع الذي يعقب الزيارة الصفية:** لكي تكون الزيارة ذات فائدة مثمرة ينبغي أن لتحليل الموقف التعليمي التعلمي داخل الفصل، ومناقشة نواحي القوة، والضعف في العملية التعليمية، ويتم هذا الاجتماع بين كل من الموجه الفني والمعلم، وهذا الاجتماع من الوسائل الفعالة المعاونة للمعلمين على النمو المهني، وفي تحسين العملية التعليمية ويعتبر هذا النوع من أصعب أنواع الاجتماعات لأنه يتطلب توفر مهارة وكفاءة في الموجه الفني حتى يستطيع إدارة الاجتماع بنجاح، كما أنه يجب على المشرف أو الموجه الفني كسب ثقة المعلمين أثناء هذا الاجتماع ويبعث الأمن والطمأنينة في نفوسهم حتى لا يعتقد المعلم أن الغرض من هذا الاجتماع تحدى قدرته

المهنية، وتوجيه النقد غير العادل إلى جهوده وفرض وجهة نظر عليه مهما كانت صحتها، وبالتالي إلزامه بتنفيذ مقترحات وتوصيات لا يعتقد بصحتها ولا يؤمن بفائدتهما مما يجعله يتخذ موقفاً دفاعياً سلبياً في أكثر الأحيان.

ولكي يحقق الاجتماع بين الموجه الفني والمعلم جداوة فإنه يتطلب إعداداً مسبقاً واتفاقاً على معايير الموقف التعليمي الجيد، تلك المعايير التي تستند إلى دعامتي التربية الحديثة، والفكر الفلسفي التربوي الاجتماعي، وعلم النفس التربوي الحديث، بحيث تستخدم هذه المعايير في الحكم على مدى سلامة موقف المعلم التعليمي الذي سلكه فمثلاً فيما جمعه عند الموجه الفني من خصائص، و معلومات أثناء الزيارة الصفية، مما يساعد على توضيح جوانب الضعف واقتراح أحسن الحلول لتحسين الموقف التعليمي.

- **الاجتماع الذي يعقد بين الموجه والمعلم دون زيارة صفية:** وأفضل هذه الاجتماعات ما يتم بناءً على دعوة من المعلم نفسه لتبادل الرأي في مشكلة تعليمية معينة، والمبادئ الهامة لنجاح مثل هذه الاجتماعات أن تهيئ الفرصة للمعلم للمناقشة الحرة الواقعية للمشكلة كما يتطلب أن يكون موعد الاجتماع مناسباً وكذلك مكانة بحيث يمكننا من تحقيق الغرض، ويكون المعلم عادة مستعداً لهذا الاجتماع وبالتالي يحتاج الموجه إلى الإعداد ولذلك يجمع المعلومات عن المعلم (مؤهلاته، خبراته، تقاريره)، يجب ألا ينظر إلى هذه البيانات على أنها نهائية، فقد يقدم المعلم بيانات أخرى خلال الاجتماع لم يكن يعرفها الموجه، لذلك يجب ألا يضع الموجه في تخطيطه للاجتماع اقتراحات ونتائج محددة سابقاً بل ينظر إلى الاجتماع باعتباره فرصة يدلي فيها كل منهما بكل ما يخطر له على بال ويناقشه مع الطرف الآخر مناقشة يهتمان فيها بدراسة موقف معين دراسة موضوعية لتحسينه.

ومن المفيد أن يخصص سجلاً لهذا النوع من الاجتماعات يستفاد من الرجوع إليه عند متابعة الموقف لتقويم نتائج العمل بالمقترحات التي توصل إليها عند متابعة الموقف لتقويم نتائج العمل بالمقترحات التي توصل إليها الطرفان، للاستفادة منها حين يواجه المعلمون مواقف متشابهة.

### 2- الاجتماعات الجماعية (العامة):

تلعب الاجتماعات العامة في ميدان الإشراف الفني أهمية كبيرة لرفع مستوى المعلمين المهني وتحسين العملية التعليمية وفيها تتاح الفرصة للتفكير والتخطيط التعاوني، تبادل الأفكار، مما ينتج عنه زيادة النمو المهني للمعلمين.

والاجتماعات التي تعقد بين الموجه الفني والهيئة التعليمية تحقق فوائد كثيرة قد لا تتوفر في الاجتماعات التي تتم بين الموجه وأحد المعلمين.

وتختلف هذه الاجتماعات من حيث نوعية ومستوى المشتركين فيها تبعاً للغرض منها، كأن يكون دراسة مشكلة مثل مشكلة ضعف التحصيل أو اطلاع المعلمين على طرق جديدة، على أن المبدأ العام الذي يحدده من يشترك فيها، وعلى المشرف الفني أن يضع في اعتباره أن الهدف من هذا النوع من الاجتماعات هو الوصول إلى اتفاق مشترك وتخطيط تعاوني للتحسين، وأن يتم في جو من المودة والسرور الثقة المتبادلة، بين المجتمعين، و يرى سيد حسن حسين أن الوقت المناسب لعقد هذه الاجتماعات هو الوقت الذي تحدده الجماعة تبعاً لاحتياجاتها أو وفقاً لظروفها، نوع مشكلاتها، وذلك عن طريق الاتفاق الودي بين المعلمين والمشرف الفني بحيث يحدد وقت الاجتماع المناسب للجميع دون فرصة أو إكراه.

وقد تأخذ الاجتماعات العامة أحد الأشكال التالية:

- الاستماع إلى محاضر أو متحدث من داخل الهيئة التعليمية أو إلى اختصاصي من خارج الهيئة.
- النقاش الحر بدون محاضرين.
- الندوات.
- اللجان التربوية القائمة على عمل بحث أو دراسة حالة معينة.

## ثالثاً: تبادل الزيارات بين المعلمين:

وبعد تبادل الزيارات بين المعلمين وسيلة للاطلاع على النتائج الجديدة وهذه الزيارات نوعان:

- زيارة المعلم لزميله في نفس المدرسة.
- زيارة المعلم لمعلم آخر في مدرسة أخرى.

ويـؤدي تبـادل الزيـارات بـين المعلمـين إلى تبـادل الأفكـار، وتحقيـق الـصلة الاجتماعية التي تزيد من آلفهم وترابطهم، ويرى الكثير من المعلمين والمشرفين الفنيين استبدال الزيارات بين الفصول الملاحظة المعلمين أثناء التدريس من أعظم الوسائل التي تساعد على نمو المعلم مهنياً، ويرى دوجلاس أن هذه الزيارة تتيح الفرصة للمعلم لملاحظة كيف يوجه معلماً آخر في الفصل، وتقويم العلاقات بين المعلمين وكثيراً ما تشجعهم على تبادل الرأي في مشكلاتهم كزملاء يبحثون عن حلول.

وبهذا يعتبر تبادل الزيارات بين المعلمين أسلوب من الأساليب المفيدة للمعلم وخاصة المعلمين الذين لا يستطيعون تحديد عيوبهم أو تنفيذ المقترحات التي يتفق عليها في الاجتماعات أو التي ترد في المطبوعات وقد ذكر هاموك أن تبادل الزيارات بين المعلمين فيه نوع المشاركة فهم يتبادلون الخبرات ومواطن القوة عندهم، وتسهم في نمو المعلمين.

ويجب على المشرف الفني قبل تنفيذ برنامج الزيارات بين المعلمين أن يلجأ إلى إقناعهم بقبول هذا البرنامج موضحاً لهم أهدافه ومبرراً أهميته من حيث الفوائد المشتركة التي تعود عليهم لكي تتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو المشاركة الجادة في هذا البرنامج وهذا الأسلوب بمنح المعلم الثقة بنفسه من حيث أنه قادر على دراسة ومناقشة المواقف التعليمية، ومن خلاله يتعرف المعلمون على المتطلبات الأساسية، ومناقشة المواقف التعليمية، ومن خلاله يتعرف المعلمون على المتطلبات الأساسية. للنجاح في المهنة فيستفيد المعلم من أساليب زملائه والمناقشات التي تتم بين أعضاء العملية التعليمية أثناء الزيارة.

## رابعا: الدروس التطبيقية التي يقدمها المشرف (الموجه) الفني للمعلم:

تعد الدروس التطبيقية أحد الأساليب الفردية التي تستخدم منذ فترة بعيدة في برامج الإشراف الفني والغرض منها إعطاء فكرة عن التدريس بطريقة معينة أو توضيح كيفية التدريب على مهارة معينة، وتتوقف فعالية هذه الدروس على مدى شعور المعلمين بحاجاتهم إليها، مدى رغبتهم في توضيح أسلوب معين في عملهم، وقد ذكر سبيرز بعض المبادئ التي تعتمد عليها الدروس التطبيقية وهي:

- يجب أن تجرى الدروس التطبيقية في مواقف تعليمية طبيعية دون تكلف حتى يسهل تطبيقها والاستفادة منها.

- ترتيب الزيارات واقتصار مشاهدة هذه الدروس على مجموعات مناسبة من حيث العدد.
- يجب على المشرف الفني إبراز الجوانب الهامة من الدروس التطبيقية.
- يجب الإعداد والتخطيط من قبل المشرف الفني لهذه الدروس حتى تؤتي الفائدة المرجوة منها للمعلمين وخاصة الجدد منهم وحتى لا تصبح مضيعة للوقت وجهد المعلمين.

## خامساً: النشرات:

تستخدم النشرات لتوفير الوقت والجهد وفي الظروف التي لا يتيسر فيها عقد اجتماع للمعلمين أو عند الحاجة إلى إيصال معلومات وأفكار المعلمين.

وإذا ما أعدت هذه النشرات إعداداً جيداً وكان تنظيمها واضحاً وإذا ما أخرجت من مجرد التعليمات والروتين وأخذت صيغة الاستمرارية والانتظام وركزت على ما يهم المعلمين فإنه من الممكن أن تأخذ مكانها بين أساليب الإشراف الفني الفعال وغالباً ما تحوي هذه النشرات القرارات التي اتخذت في الاجتماعات والموضوعات التي سوف تطرح فيها، أو تتضمن ا لتوصيات والإيضاحات التي يفرضها تطوير معين أو ظهور كتب جديدة، وقد تحمل النشرة تلخيص كتاب أو تقرير مستمد من مجلة أو بحث تربوي أو إحصاء أو تحقيق نموذجي لبعض الدروس أو تقرير عن نتائج تجريبية لإحدى الطرق الجديدة.

## سادساً: القراءات الموجهة:

القراءات من الأساليب التي تحقق النمو المهني للمعلمين، فالمعرفة في تزايد مستمر، ويمكن للمعلم عن طريق القراءة تنمية معلوماته، وتكييف خبراته لتلائم المواقف التعليمية، ويبرز دور المشرف من حيث اهتمام المعلمين وتوجيههم الاتجاه السليم نحو القراءات ويتحقق ذلك في مواقف مختلفة مثل اجتماعات المعلمين أو عقب الزيارة الصفية أو عند مناقشة مشكلة تعليمية.

ويظهر دور المشرف الفني في استخدام القراءات الموجهة في مجالين هما:

- اختيار القراءات التي يطلبها من المعلمين تعريفهم بأماكن تواجدها وتنظيم الاستفادة منها، ومتبعة نتائجها في حياتهم المهنية.

- تغيير اتجاهات المعلمين نحو القراءة وذلك بمشاركة المعلمين في اختيار الكتب والمجلات، وإثارة اهتمام المعلمين بالمكتبة، ومعاونتهم على الاستفادة مما قرؤوه بتطبيق نتائج هذه القراءات في مجال عملهم.

## سابعاً: الورشة التعليمية:

الورشة التعليمية مجال علمي جديد يمتاز بالدراسة العملية يشترك فيه جماعة من المعلمين لحل مشكلة تتعلق بهم ويعرف باسم "المعسكر الدراسي" أو "المشغل التربوي" وهي وسيلة نتيجة الفرصة لأفراد الجهاز التعليمي للتفكير الجماعي لحل مشكلاتهم في جو من الحرية والتعاون بين الزملاء أصحاب المشكلة والمرشدين والموجهين من أصحاب الكفايات، وتهدف الورشة التعليمية إلى تطبيق الاتجاهات الحديثة في حل المشكلات بما يضمن رفع مستوى كفاية العاملين ا لمؤدي إلى رفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم ولا يعتمد أيضاً على البحث والتجريب وتوزيع المسئوليات توزيعاً عادلاً، ولإنجاحها ينبغي أن تقام في المكان والزمان المناسبين مع اتفاقها وظروف الجماعة.

وقد وضح " " أهداف الورشة التربوية بما يلي:

- وضع المعلمين في مواقف تساعد على إزالة الحواجز بينهم مما يمكنهم من زيادة حسن التفاهم.
- إتاحة فرص النمو للمعلمين عن طريق العمل نحو أهداف مشتركة.
- توفير الفرص للمعلمين لحل المشكلات التي تواجههم.
- وضع المعلمين في مواقف يتحملون فيها مسئولية التعلم.
- إكساب المعلمين خبرة في العمل التعاوني وتعليمهم طرقاً وأساليب جديدة في التعلم.
- توفير الفرص للمعلمين كي يتعاونوا مع غيرهم لإنتاج أدوات ووسائل للتعليم تفيدهم في عملهم المدرسي.
- توفير المواقف التي يقوم فيها المعلمون بتقويم جهودهم وأعمالهم.
- توفير الفرص التعليمية التي تساعد المعلمين على رفع روحهم المعنوية.

## ثامناً: البحوث التربوية:

تساعد البحوث التربوية في تحسين النمو المهني للمعلمين ومعاونتهم على حل المشكلات التي تواجههم، وفي الوقت نفسه فإن البحوث تكون بمثابة دافع قوي لهم

على تحسين أنفسهم مهنياً، والمشرف الفني باعتباره رائداً تربوياً يستخدم المشكلات التي تصادف المعلمين كوسيلة لتشجيع المعلم على النمو المهني، ومعاونتهم على إعداد بحث لإيجاد أفضل الحلول في مواجهة هذه المشكلات بالإضافة إلى معاونتهم المعلمين في التعرف على البحوث التي ظهرت نتائجها وكيفية الاستفادة منها لتطبيقها عملياً.

واتجاه المشرف الفني نحو البحوث التربوية يؤثر تأثيراً كبيراً في اهتمام المعلمين بالقيام بهذه البحوث وفي جميع البيانات وفي تقديم المشورة وتشجيع المعلم على نشر بحثه حتى تصبح نتائجه في متناول الآخرين.

يتضح مما سبق أن الإشراف الفني الفعال يمارس أساليب متعددة لتحقيق أهدافه التربوية، كل أسلوب من هذه الأساليب إنما هو جزء من برنامج شامل يتكامل مع الأساليب الأخرى ويدعمها.

## الأسس التي يقوم عليها الإشراف الفني الفعال:

يعمل في مجال التربية ويشرف على تحقيق أهدافها أكثر من فرد، فإذا لم يتفاعلوا معاً قولاً وعملاً، مشرفين ومعلمين تفاعلاً سليماً في النشاط الإشرافي والتنفيذي أدى ذلك إلى التضارب وتعطل الوصول إلى الأهداف المرموقة وكوسيلة لتحقيق ذلك نورد فيما يلي بعض الأسس التي يعتمد عليها النشاط الإشرافي السليم:

### أولاً: التفكير العلمي:

ويعد التفكير العلمي أحدث أنواع التفكير، وفيه يرجع الفرد إلى جميع الظواهر التي تعيق أي قانون العلية أو السببية وعن طريقه يمكن الوصول إلى الحلول المقدمة والتفسيرات السليمة.

والبحث العلمي أساس من أسس التربية وضرورة تحتمها المواقف التي تعتمد على المشرف الفني، من يتعاونون معه، فمجال الإشراف الفني والمشكلات التي تتطلب المناقشة والبحث بطريقة تكسب المجتمع المدرسي مهارة قدرة تجعلهم يسعون دائماً إلى البحث والاطلاع الاستزادة بما يرفع كفاياتهم المهنية، لهذا يجب على المشرف الفني أن يكون ملماً بأساليب البحث العلمي ووسائله حتى يقوم هو نفسه بعمل بعض البحوث والتجارب العلمية في ميدان التربية ويبصر المعلمين بهذه الأساليب. ويساعدهم على استعمالها لكي يصلوا متعاونين إلى التحسين المنشود.

### ثانياً: التجريب:

يهتم التجريب في ميدان التربية بتحسين العمليات التربوية، والوصول إلى عمليات أحسن، وفي ذلك زيادة لخبرة المعلمين، ولما كان الإشراف الفني الفعال يعتمد على التحسين المطرد كان التجريب عنصراً أساسياً فيه لأنه يستند إلى نقد جميع العمليات التعليمية والتعلمية في المدارس وفحصها، وتحليلها وتقويمها قصد تحسينها.

كما أن التجريب في الإشراف الفني يجعل نشاط العملية التعليمية ذا حيوية ونتائجها تتصف بالخلق والابتكار، ومن هنا كانت إتاحة الفرص للمعلمين كي يجربوا طرقاً تعليمية مختلفة، وأساليب جيدة للعمل، وكذلك التلاميذ يعملون يجربون ويستنتجون في كل من المدرسة والبيئة وبهذا يتحقق ربط المدرسة بالمجتمع وبذلك يتحقق مضمون التجريب كعادة سلوكية في نشاط الملمين والأجيال المتعاقبة ولا سيما في هذا العصر الغني بأبحاثه ونتائجه وتقدمه العلمي.

### ثالثاً: التعاون والعمل الجماعي:

التعاون سلوك تتبعه الجماعة لتحقيق أهدافها وفق خطة موضوعة مؤمنة بها مقتنعة بأهميتها، ويعتبر التعاون الديمقراطي أرقى أنواع التعاون لأن الفرد يشعر فيه أنه كغيره عضو عامل في الجماعة وأما العمل الجماعي فهو قيام أفراد الجماعة بعمل معين حين يتعذر على الفرد الواحد القيام به منفرد، والعمل الجماعي في التعليم يقوم على علاقات بين الطالب والطالب، والمعلم والطالب والمعلم والمعلم، والمعلم والمشرف الفني، والمدرسة والمجتمع، بحيث يشعر كل منه أنه ينتظم في وحدة (أي جماعة موحدة).

لذا ينبغي أن يتيح الإشراف الفني للمعلمين الفرص ليساهموا في تحقيق أهدافهم ولا سيما أن العملية التعليمية في حاجة ماسة إلى تعاون أفراد المجتمع المدرسي.

### رابعاً: المرونة:

المرونة في السلوك الإنساني معناها حسن تكيف الفرد وقدرته على مواجهة المواقف الجديدة بكفاءة فالإنسان المرن هو من له قدرة على مواجهة المواقف غير المتوقفة، ومعالجة الظروف الطارئة بما يناسبا، والمرونة في السلوك الإشرافي تتضمن

حسن التصرف والمطاوعة الزكية التي تتعرض مع التمسك الحرفي بالقوانين وتنفيذ الأوامر والتعليمات دون مناقشة، وتتنافى مع الآلية والجمود.

وفي مجال التربية يعتقد البعض أن الإشراف الفني السليم هو الذي يتمسك فيه المشرف باللوائح والنظم لينفذها حرفياً، وفي ذلك عدم اعتراف بمبدأ الفروق الفردية بين الناس، وعلى ذلك فالإشراف الفني ينبغي أن يكون بعيداً عن الجمود والتعقيد والتنفيذ الآلي، فالمشرف الناجح هو من يفتح صدره لكل فكر وكل مناقشة وكل ابتكار وكل تجديد يدعو المعلمين دائماً إلى مراجعة الأهداف والوسائل للتأكد من سلامة الخطة وسلامة التنفيذ.

## خامساً: التنبؤ:

هو عملية تتصور وتطلع إلى المستقبل، فالفرد القادر على التخيل هو من يستطيع أن يرسم الخطوط العريضة لمستقبل عمله، والقدرة على التنبؤ تفيد في رسم الخطة وفي تنفيذها والاستعداد لكل ما قد يحدث مستقبلاً نتيجة للتصور السليم، واتخاذ كافة الإجراءات الوقائية للاحتمالات المنتظر حدوثها ولتحقيق أي هدف لا بد من دراسة الماضي والاستعانة بالحاضر، والتطلع إلى المستقبل.

والإشراف الفني واجبه رسم صورة لما ينبغي أن تكون عليه عملية التربية وهذا يتطلب تصوراً شاملاً لجميع الاحتمالات والظروف التي تدور حول موضوع الخطة، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان المشرف الفني والمعلمون قادرين على التنبؤ.

## سادساً: الابتكار:

ويقصد الوصول إلى كل جديد في الرأي والعمل، وهو نتيجة تفكير عميق وبحث وتجريب، وهو من عوامل تحسين العملية التربوية، ويستطيع المشرف الفني أن ينمي الابتكار في المعلمين إذا ما أتاح لهم حرية التفكير، وأشركهم في تحسين الأهداف والمنهج والمحتويات، وطرق التدريس والتقويم، يشجعهم على التجريب، ويبعث فيهم الشعور بالثقة في أنفسهم، وينبغي ألا يملي عليهم شيئاً وأن يعترف بجهودهم ويؤمن بقدراتهم، ويتعاون معهم في الأخذ بأسلوب البحث العلمي، ولا ريب أن الابتكار ينمي كلاً من الطالب والمعلم والمشرف الفني نفسه وفي نموهم الابتكار والتجديد.

## سابعاً: الاستمرار:

الإشـراف الفـني في مجـال التربيـة عمليـة لا نهايـة لها لارتباطـه بتـنشئة الأجيـال المتعاونـة مـن الأبنـاء. وهـذا يجعـل المـشرفين والمعلمـين كلمـا اكتـشفوا جديـداً ناقـشوه للتأكد من سلامته، لأن غاية الإشراف النمو، ولا غاية للنمو سوى النمو المتضمن رقي مستوى العمليـة التعليميـة والعمـل علـى تطويرهـا، وهـذا المفهـوم يجعـل الإشـراف الفـني يتصف بالاستمرار في كل عملياته ونشاطه.

## ثامناً: التنسيق:

لقـد تطـور مفهـوم الإشـراف الفـني في العقـود الأخيـرة مـن القـرن العـشرين بحيـث أصبح من أهم واجبات المشرف الفني تنسيق جهود الهيئات التعليمية والعلاقات القائمة بين المعنيين بتربية الناشئة مما دعا إلى إطلاق لقب "منسق" على صاحب وظيفة التوجيه والإشـراف الفـني، وفي الواقـع أن عمليـة الإشـراف الفـني عمليـة تـنسيق وخدمـة تربويـة تعاونية هدفها حل المشكلات المتصلة بالتدريس.

## تاسعاً: الشمول:

إن المشروعات التي يتم تخطيطها في عزلـة عـن المجتمـع وحاجاتـه يكـون نجاحهـا محـدوداً، أمـا النظـرة الـشاملة لأي خطـة أو مـشروع فإنهـا تتضمن وضـع جميـع العوامـل والمؤثرات تحت بصر المخطط وفكرة، لهذا فالعملية التعليمية لا بد أن تكون جزءاً من النشاط القومي والاجتماعي للبلاد، وبالتالي فإن الإشراف الفني وعملياته ومجالاتـه لا بد أن تتصف بالشمول فلا يطغي مجال على الآخر بل يتعاون جميعها كي تحقـق وحـدة النشاط الإشرافي وشموله كركن يستمد أهدافه من التخطيط القومي الشامل.

## عاشراً: التخطيط:

هو رسم خطة للعمل الجماعي يشترك فيها جميع من يعنيهم الأمر ويسهمون فيها بآرائهم وجهودهم، ويعتبر التخطيط مبدأ سياسة في الإشراف الفني وعند التخطيط لـه يراعى ما يلي:

أ- تحديد المشكلة.

ب- دراسة الإمكانات المتاحة.

جـ- تحديد الهدف.

د- الاستعانة بالخبرات.

هـ- تحديد وسائل التنفيذ.

و- التقويم.

والإشراف الفني مسؤول في نشر الوعي التخطيطي بين الصغار والكبار باعتباره هدفاً قومياً واجتماعياً، ومن واجب المشرف الفني تأكيد عملية التخطيط في مجال عمله لأن أي عمل مهما كان حجمه ونوعه يتوقف عليه نجاح التخطيط.

## حادي عشر: التقويم:

عملية مصاحبة ومستمرة للإشراف الفني وتعني الحكم على قيمة أي مشروع أو عملية أو موقف أو منهاج عن طريق مقارنته مع معيار مثالي مسلم به في ضوء أهداف يراد تحقيقها.

ويعد التقويم الوسيلة الأولى للمشرف الفني بل هو العملية الأساسية التي يقوم بها في كل ميدان يعمل فيه.

ويمكن تقسيم مهمة المشرف الفني في تقويم البرنامج الإشرافي إلى ثلاثة مجالات:

- تقويم عمله في البرنامج الإشرافي.
- تقويم نمو المعلمين.
- تقويم الاطراد في فعالية التدريس.

## ثاني عشر: التقويم الذاتي (تقويم الموجه لعمله):

إن إخفاء الحقائق لأي سبب من الأسباب إجراء غير سليم لأنه يعطل الإصلاح ويعوق التقدم، وممارسة النقد الذاتي بغرض تصحيح الأساليب المتبعة وتلاشي الأخطاء، وتعديل سلوك الأفراد ووسيلة فعالة لكل تطور.

والمشرف الفني كفرد له فعاليته في التربية ينبغي عليه أن يداوم على نقد نفسه، أي تقويمها تقويماً ذاتياً، فيسأل نفسه عن نوع العمل، ومستوى الإنتاج والأساليب المتبعة، ومدى مناسبتها، ويحاسب نفسه على الأهداف التي حققها ويتعرف أيضاً على العقبات التي صادفته والصعوبات التي اعترضت المعلمين، ... الخ.

كما أن للموجه دوراً في خلق هذا الاتجاه في نفوس المعلمين، وإذا اشترك المشرف الفني (الموجه) والمعلم في عملية التقويم الذاتي أدى ذلك إلى نمو مقدار كبير من الثقة المتبادلة بينه وبينهما.

### ثالث عشر: العلاقات الإنسانية:

العلاقات الإنسانية هي مجموعة من العلاقات لمجموعة من الأفراد تقدر بمدى ترابطهم وإحساسهم بكل ما يدور في محيط الجماعة فيحس كل فرد بمشاعر عند زميله ويقدره، كي ترتبط الجماعة ارتباطاً وثيقاً مع الإيمان بالاتجاهات والقيم التي يعملون بها.

والعلاقات التي تسود المجتمع المدرسي لها آثارها في نفوس المعلمين والأجيال الصاعدة لذلك يجب على المشرف الفني أن يحافظ على هذه العلاقات داخل المدرسة وخارجها، والعلاقات الطيبة بين الزملاء أهم الأسس التي يجب أن يعتمد عليها الإشرافي والفني.

يتضح مما سبق أنه لا بد للإشراف الفني الفعال من قيادة تربوية واعية تشرك جميع من يعنيهم الأمر في التخطيط المرن، والعمل الجماعي التعاوني وتنسيق الجهود، واستخدام الطرق العلمية في البحث والتجريب، وإطلاق الحرية للخلق والإبداع، والقيام بالعملية التقويمية وما تتطلبه من إبداع، وبحرص على العلاقات الإنسانية التي تربط المجتمع المدرسي برباط المودة والولاء للمهنة التي يعملون بها.

### النظرية الإشرافية (Supervisory Theory):

نحن في المنهج ندرك أنه إذا أردنا أن نؤكد أن المنهج المُدَرَّس ينتهي في منهج مُتعلم، فإننا يجب على الأقل أن نقيم حقل الإشراف وكيف يرتبط بالمنهج. وكيفية عملية إيصال هذا المنهج.

ويواجه أخصائيو الإشراف العديد من التحديات التي تواجه المنهجيين، مثل المنهج، ومصطلح الإشراف له معانٍ عديدة. وفي بعض اللحظات، لا يكون الإشراف معرفاً مباشرة، بل في لغة استعارة حيث يضع Carl Glickman مفهوم الإشراف كالصمغ لمدرسة ناجحة، ذلك لأن الإشراف يعدّ الوظيفة التي تشكل العناصر الكثيرة للفعالية التعليمية في إجراء مدرسي فعال وهذا الصمغ يتضمن تلك الإجراءات المستخدمة من قبل أفراد في المدرسة التي تربط احتياجات معلم الفرد باحتياجات المؤسسة بحيث أن الأفراد يعملون لمصلحة الاثنين، أنفسهم والمؤسسة. أيضاً، يشير هذا الصمغ إلى تلك الأفعال التي يقوم بها أفراد معينين، يُسمون مشرفين، (مدراء المدارس، نائبي المدراء، رؤساء الأقسام، ... الخ) لإضافة صمغ أكثر للنظام عندما يلزم الأمر.

معينين، يُسمون مشرفين، (مدراء المدارس، نائبي المدراء، رؤساء الأقسام، ... الخ) لإضافة صمغ أكثر للنظام عندما يلزم الأمر.

التفكير بالإشراف كصمغ يجعل صورة ما يفعله المشرفين ضبابية.أحياناً المسمى الوظيفي لا يعكس دور الوظيفة. التوقعات قد تختلف بالنسبة للإشراف بحسب المنصب المشغول. بعض الإداريين قد يفكرون أن الشخص ذي المسؤوليات سيتحكم وسيوجه سلوك المعلمين. آخرون يفكرون أن المشرف موجود ليراقب ويقيم تعليم المعلم، أي ما يسميه البعض "إشراف التقييم". بالمقارنة، المعلمون كثيراً ما يفكرون بأن المشرف يجب أن يعرض تشجيع ودعم بالنسبة للتدريس.

## الإشراف والتعليم (Supervision and Instruction):

يشيران John Lovell و Kimball Wiles إلى الإشراف كنظام ثانوي والذي يتفاعل مع نظام تدريس ثانوي والذي صمم ليؤكد نجاح تعلم الطلبة. الإشراف مزود من قبل المؤسسة ولهدف تحسين التدريس والتعليم وفرص التعلم للطلبة. الأفراد في هذه المسؤولية يعملون ليؤكدوا أن المعلمين يعملون بصورة مثلى وأن الأنظمة (معلم – طالب) منتجة وتعمل جيداً.

أي أن علماء الإشراف يحاولون أن يشرفوا على حقل الإشراف نفسه بمراقبة أفعال أولئك الذين يسمون أنفسهم مشرفين. إنهم يحاولون إما أن يطبقوا النظرية أو أن ينظموا النظرية لتوجه أفعالهم. يصرح Thomas Sergiovanni أن مفتاح لتنظير في يومنا الحالي هو في الكشف عن أعمال المشرفين العاملين. توجد هناك حركة بعيدة عن إحساس النظرية العلمية، انطلاقة من الوصف والوصفة، حركة تجاه كسب المعلومات والتي ستقرر الحكم المهني. بهذا المعنى، التنظير ضمن حقل الإشراف هو شبيه بالتنظير في المنهج.

في الإشراف توجد علاقة شخص – إلى – شخص، العلاقة معلم – مشرف.تناقش Noreen Garman نظرية حقل متلازم كإسناد لشرح وفهم هذه العلاقة. هذه النظرية تدعم تفسير Morris Cogan التقليدي "للإشراف السريري"، والذي أساساً يتبع هيكلة خمسة خطوات: (1) محاضرة للمعلم سابقة، (2) مراقبة المعلم صفياً، (3) تحليل وتفسير ما هو مشاهد، (4) محاضرة للمعلم لاحقة، (5) وانتقاد للخطوات الأربعة.

على شخص بل مما يخرج من هكذا اتحاد. الأفراد لا يتعلمون ويتصرفون بطرق معينة كنتيجة اتباع نماذج خارجية؛ بل يتعلم الناس بالتفاعل في حقل مشترك والتي فيها التفاعل الاجتماعي مركزي. الحقل المشترك موجود بين أولئك الذين يتشاركون بمجتمع اجتماعي أو مهني.

يبدو أن نظرية الحقل المشترك هي جزء من الوضعية (البعد – إيجابية) و(البعد – حديثة) والتي فيها لا يعمل الناس خارجين على الأنظمة. لا نستطيع أن نوجد نموذج للإشراف أو المنهج ونفكر بأننا نستطيع أن ندرسه أو نديره من الخارج. نحن جزء من النماذج التي ننتجها. في نموذج إشراف، نحن نوجد النماذج الفيزيائية واللغوية لتمثيل الحقائق. ولكن هذه النماذج لا يكون لها أهمية إلا إذا وافقنا خلال محادثتنا نوافق ضمنياً على استعمال رموز بطريقة معينة، معترفين أننا اتفقنا على أن نتعاون بطرق ستغيرنا. إن فعل مراقبة معلم يفترض اتفاق للتعاون في تحسين الفعل في المدرسة. بل واكثر من ذلك، إنه يفترض اعتراف بأن جميع الأطراف ستؤثر إحداها بالأخرى، بدلاً من أن يكون أحد الأطراف السبب والطرف الآخر التأثير.

توجد طرق عديدة لتطوير هذا التفاعل. مع ذلك، لا يبدو أن العديد من إجراءات "مراقبة" التعليم لا تقترح نظرية الحقل المشترك، ولكن وضعية موضوعية لأن يأتي خارجي ويفعل أشياء للداخلي، المعلم. ممنوح هذا التفاهم، ولكن اعتبر العديد من المدراء يدخلون الصفوف ومعهم قائمة تدقيق متأثرة بأعمال Madeline Hunter. هنا، يبحث المدير على دلالات الدرس الجيد: مجموعة توقعية، أهداف واضحة وغاية، تقديم المدخلات أو المعلومات، تشكيل عملية المهارة، تأثيث الممارسة الموجهة وجدولة الممارسة المستقلة. على المعلمين أن يوافقوا على نموذج ضيق والذي يبرز التدريس أساساً كتجهيز المواقف لإيصال المعلومات إلى الطلبة. في هذا النموذج، على الطلاب أن يستقبلوا سلبياً المعلومات أو المهارة وبعدها ليمارسوها حتى يتقنوها.

إن اقتراب Hunter يبدو أنه يقترح صف معرف بأناقة. التدريس الجيد أساساً يتبع وصفة، وأفعال المعلمين يمكن أن تلخص بقوائم. مع ذلك، اقترح Allan Glatthorn اقتراب آخر للموضوع، إذا لم تكن نظرية إشراف، والتي تعالج اللخبطة، الفوضى الحالية، للتدريس الصفي. أساساً يعيد Glatthorn مفهوم الإشراف ليعني التطور المهني. يتكلم عن تطوير الموظفين والعلاقات المدرسية. يبدو أن الكثير من الكلام الحالي

الحالية، للتدريس الصفي. أساساً يعيد Glatthorn مفهوم الإشراف ليعني التطور المهني. يتكلم عن تطوير الموظفين والعلاقات المدرسية. يبدو أن الكثير من الكلام الحالي عن الإشراف مأخوذ من توجه فلسفي وجودي. هذه الفلسفة تضع الفرد عند مصدر كل الحقيقة. ما هو موجود وما هو حقيقي يرقد مع معنى أن الفرد يبني بغض النظر عن خبراته.

قد يوافق Glickman مع Glatthorn إلى درجة ما، لأنه يناقش حاجتنا لمطابقة تطوير المنهج مع تطوير المعلم. إذا كان سيتم إيصال المنهج أو تفعيله، عندها يجب على المعلمين أن تكون لديهم المعرفة الكافية بكلاً من المحتوى وأصول التعليم المدمج فيه. تطوير الموظفين ليس شيء تفعله مرة واحدة فقط مباشرة قبل تقديم المنهج. بل مع تفاعل المشرفين مع المعلمين الذين هم مطبقي المنهج، هذا هو تطوير المعلم و — قد نضيف نحن — تطور المشرف.

باختصار، يجب على المشرف أن يكون ملماً بكيفية زيادة تحكم المعلم بالمنهج. اتفاق بين المشرف والمعلمين يجب أن يتم بحيث يزيد قدرة المعلمين في الإبداع وإيصال وتقييم المنهج. الاتفاق يجب أن يسمح للمشرفين بأن يكونوا فعالين اكثر في دورهم في الإرشاد والمساعدة وبناء الإجماع. بالأخذ من الفلسفة الوجودية، المشرف ملتزم بقوة الفرد لاتخاذ القرارات. المشرفين ليسوا موجودين لمراقبة أو تدقيق سلوك الآخرين. حسب Glickman المشرفين يعملون في ترتيبات متحدة: لتغذية طاقات الاستكشاف لدى المعلمين ويوجدوا قدراتهم الخاصة الفيزيائية والعقلية.

هذه النظرة الوجودية يمكن حصرها بنظرية الحالة الإنسانية. كتبتا Ilya Prigogine و Isabelle Stengers حول نظرية الفوضى، وحاكتا خلال نقاشهما أهمية مشاركة الناس في صنع المعنى وفي إيجاد الأنماط من تحليل الفوضى. الموضوع عندها هو مركزية الناس. المنهج والتعليم والإشراف هو إنساني جداً وبالتالي فهي نشاطات فوضوية. بدل من الكفاح من أجل الدقة الزائفة، المحاولة لموضوعية الحقيقة، يجب أن نستطيب في زملاءنا وموضوعيتنا، وفي الفوضى التي نحن المربين نعمل عبرها. التحد لنا ليس أن نتحكم ونشرف على الفوضى، بل أن نتعلم منها للمشاركة فيها ولتحسينها.

المطلوبة للنمو والتقدم. هذه ليست مهمة صغيرة – بحيث تُحْسَب وتؤثر على نوعية التجارب البشرية. إنه هذا التعقيد للتجارب البشرية الذي يجعل المنظرين يعترفون بالصعوبة الغير عادية لما يحاولون إنجازه – صنع نظريات للمنهج والتعليم والإشراف بحيث توجه وتفسر وتصف وفي بعض الحالات تتنبأ بفعل.

**استفسار المنهج (Curriculum Inquiring):**

المنهجيون يتواجهون مع إيجاد معنى للعالم، ليس فقط لوصفه ولكن لإدارته والتسلية وبدء طرق لتعديله في المستقبل. معيدي التصور اقترحوا أن المنهجيين يتخذون موقف نفسي تحليلي من أجلي أن يكتشفوا عوالمهم الداخلية قبل وصف وتوجيه عوالمهم الخارجية. Decker Walker هو الذي صُنف من قبل البعض كمنهجي تصوري، أبرز خمسة أسئلة:

- ما هي المميزات الأساسية لمنهج ما؟
- ما هي النتائج الشخصية والاجتماعية التي تظهرها خاصية لمنهج ما؟
- ماذا يُحسب للثبات والتغير في خواص المنهج؟
- ماذا يُحسب لقرار الناس حول جدارة أو استحقاق لعدة خواص منهجية؟
- ما أنواع خواص المناهج التي يجب أن تكون جزء من منهج صمم لغرض معين؟

يرى Walker ظاهرياً المنهج كحقل دراسة عملي لإيجاد ناتج ما والذي – عندما يختبره الطلبة – سيؤدي إلى فرق في تعلمهم. على أية حال، مفهوم Walker عن "خاصية المنهج" عام. ربما، المفهوم الدقيق ليس ممكناً لأنه توجد العديد من التعريفات والمفاهيم للمنهج.

لاستخراج المعنى من ديناميكية حقل المنهج يحتاج المنهجيون إلى تحليل البيئة التربوية كاملة التي تحدث فيها التجربة. هذا يشمل المدرسة والمجتمع الخارجي. نظرية المنهج "الجيدة" لا تستطيع أن تتجاهل تأثير البيئة المحيطة أو أن المعنى الناتج من النظرية سيكون غير مكتمل. حتى عند معالجة المنهج من وضعية كلية أو تحليلية، فإن المنهجيين لن يستطيعوا أن يشرحوا الصورة الكلية أو يستعملوا مثل هذه النظرية للتحكم بمجمل الدراما التربوي. في أفضل الأحوال فإنهم سيكونون قادرين على تخطيط أو تعديل أجزاء من المنهج والبيئة التي تؤثر فيهم.

المنهجيين لن يستطيعوا أن يشرحوا الصورة الكلية أو يستعملوا مثل هذه النظرية للتحكم بمجمل الدراما التربوي. في أفضل الأحوال فإنهم سيكونون قادرين على تخطيط أو تعديل أجزاء من المنهج والبيئة التي تؤثر فيهم.

### الاستفسار التعليمي (Instructional Inquiring):

بعض المنهجيين يدركون الحاجة لإنتاج نظرية تعليمية. بينما ندرك نحن أننا لا يمكن أن تكون لدينا نظرية تفسر الصورة الكاملة، يجب أن نفهم أن التعليم يتضمن ناحية مهمة من المنهج العامل. وبالتالي فإننا بحاجة لأن نستفسر عن طبيعة التعليم وكيف يستخدمه المعلمون، ليس فقط لإيصال المنهج، ولكن أيضاً لمشاركة محتوى الرسالة الفعلي والطريقة التي نظم فيها مع زملائه.

نحن بحاجة إلى بحث كيفية استخدام المعلمين للتعليم ضمن عدة وضعيات فلسفية. نحن بحاجة للبحث عما إذا نعتبر التعليم أساساً كنشاط للتقليد، أو التشكيل، أو نشاط يتفاعل مع النواحي التطويرية لأشخاص يلعبون دورين، المعلم والطالب. نحن بحاجة لإثبات عمق فهم المعلمين لعلم أصول التعليم وكيف أن هذه المعرفة تؤثر على إدراكهم عن المنهج ووسائل إيصاله.

نظريات التعليم تؤثر على كيفية إدراك المربين للتعليم، حتى ما يعتبرونه أنه تجارب تعليمية. أهداف التعليم، مضمونة في أهداف المنهج، تتأثر بوضعيات المعلمين الفلسفية والنفسية. إن ما يُحسب كإنجاز للطالب، وحتى سلوك الطالب المناسب، يتأثر بهاتين الصورتين النظريتين. حالياً، فإن هذه هي على الأغلب افتراضات. ولكننا بحاجة إلى استفسار أكثر حولها. يجب أن نذهب أبعد من أن نقارن طريقة بأخرى نحن بحاجة إلى الاستفسار عن كيفية انصهار التعليم في حيز المنهج وكيف أن القيم والمهارات ومواقف المعلمين تؤثر في النهاية على تجارب الطلبة ونواتج التعليم.

### استفسار الإشراف (Supervision Inquiring):

كما لاحظنا سابقاً فإن الإشراف في الماضي كان ينظر إليه على أنه شيء يفعله المشرف للشخص الذي يتم الإشراف عليه. الإشراف كمجال مدرسي يظهر بديناميكية مثل حقل المنهج. يقترح Glickman عدة مقترحات والتي تنص على نشاطات تساؤلية مستقبلية. هو يلاحظ أن الإشراف يمكن أن يقوي إيمان المعلم في قضية أبعد

الاستفسار مطلوب لفحص هذه المقترحات. الاستفسار ضروري أيضاً لتحديد أفضل طريقة لجعل المعلمين يقومون بوظائفهم بفاعلية كمهنيين يتطورون. بالتأكيد نحن بحاجة لدراسة كيف أن الإشراف يمكنه أن يوسع مدى عمله بالنسبة لتطور وتطبيق وصيانة المنهج.

الإشراف يجب أن يرى المسرح التربوي كاملاً. بقبول هذا فإننا بحاجة لضمان أن اللاعبين الأساسيين الذين يشرفون على "عرض المدرسة" يمتلكون تلك القدرات والمواقف المطلوبة للوظيفة. أيضاً من المرجح أن المربين المشاركين في تعليم المنهج أو ربما يدعون الطلاب للمشاركة في المنهج سيتطلب فهم أكثر للمنهج والإشراف. كيفية توسيع هذا الإدراك بين المربين هو استفهام مهم. أنواع المناهج بحاجة لفهم ما يفعله المشرفون، وأنواع الإشراف بحاجة لقبول ماهية المنهج.

## تصور المهمة (Conceptualizing the Task):

يوجد الكثير من تنوع الأفكار حول ماهية المنهج وما يجب أن يكون وكيف يجب أن ينظر. ونفس الشيء صحيح بالنسبة للتعليم والإشراف. يوجد جدال أيضاً حول وحدة التحليل عند التنظير وإجراء البحث في هذه الحقول الثلاثة. بالنسبة للمناهج، هل وحدة التحليل هي مدرسة المقاطعة أو المدرسة أو الصف أو الطالب؟ بالنسبة للتعليم، هل وحدة التحليل المعلم أو الطالب؟ في الإشراف، هل وحدة التحليل هي المدرسة أو الصف أو المعلم أو الطالب؟ مزج الثلاث مجالات هل وحدة التحليل هي الشبكة المتفاعلة الكائنة بين المدرسة والمجتمع المحلي؟ هل الوحدة هي المحتوى أو التجارب أو المهارات أو القيم التي نحاول نقلها؟

مهمة منظري المنهج والتعليم والإشراف هي أن يعكسوا الأبعاد العديدة لحقولها. أنواع المنهج يمكن أن تنظر حول حقل المنهج الإجمالي حيث يذهب المجال ولماذا – ديناميكيته الكلية. أو يمكنهم أن ينظروا على مستوى مجهري – حول مختلف عناصر أو نواحي المنهج، لنقل تطوير المنهج أو تطبيق المنهج أو تقييم المنهج. النظريات التعليمية يمكنها أن تعالج ديناميكية التعليم العامل. أو يمكنها أن تنتبه لتناسق سلوك المعلم مع عمل الطلبة. أيضاً يمكنها بحث تأثير مواقف معينة للمعلم على الأهداف التي اعتبرت مهمة في التعليم. المشرفون قد يدرسون البرنامج التربوي من لحظة إدراكه إلى تطبيقه، أو فقط يستفسرون عما إذا كان المعلمون يتبعون تقرب وصفي

لتناسق سلوك المعلم مع عمل الطلبة. أيضاً يمكنها بحث تأثير مواقف معينة للمعلم على الأهداف التي اعتبرت مهمة في التعليم. المشرفون قد يدرسون البرنامج التربوي من لحظة إدراكه إلى تطبيقه، أو فقط يستفسرون عما إذا كان المعلمون يتبعون تقرب وصفي معين للتعليم. عما إذا كان تقرب المنظرين لحقول المنهج أو التعليم أو الإشراف عام أو مقسماً إلى عناصر صغيرة، يجب أن ندرك أنه يوجد تنوع من الإقترابات المتأثرة "بالمجموعات العقلية"، يستفسر المنظرين.

## تقارب متوازن للتنظير (A Balanced Approach to Theorizing):

مدرسة التنظير التقليدية كانت المسيطرة لمعظم هذا القرن، خصوصاً في البحث، هذه المدرسة اعتمدت أساساً على الاستفسار الكمي. البحث التجريبي كان هو القاعدة، والصف كان يرى كمختبر فيه يمكن التلاعب بالمتغيرات في بيئة متحكم بها.

مع إن هذا النوع من البحث صحيح وسيضيف "بريقاً" للنظريات الموجودة، ويمكن أيضاً اكتساب معلومات كثيرة من استفسارات نوعية في المدارس. بمشاركة" المراقبين المشاركين" في الصفوف، فإن المنظرين يمكنهم تسجيل المواد المستعملة وطبيعة التفاعلات في الصف، والنواتج للمتعلمين. استخدام وسائل وصف السلالات البشرية وعلم الاجتماع والتاريخ يمكنهم من السؤال: "ماذا تفعل المدارس؟" "لم هي المدارس؟" "ماذا يتعلم الطلاب؟"

الناس في الحقل التقليدي وباستعمال الوسائل الكمية المثبتة جيداً مازالوا متأثرين بقيمهم ونظرتهم للعالم. هذا أيضاً صحيح بالنسبة للباحثين النوعيين. فكلا الحقلين الكمي والنوعي يقتربان من الحقيقة عبر زاوية نظرهم الخاصة — سواء كانت علمية أو فلسفية، تجريبية أو أخلاقية.

تركيز أغلب — إذا لم نقل كل — بحث هذا المنهج هو اكتشاف مبادئ نوعية مفيدة. ولكن التركيز على الحقل الإجمالي كثيراً ما يعطي معلومات دقيقة عن المستوى العام، لا عن المستوى الخاص — مثلاً، موضوع معين أو مستوى معين.

للحصول على صورة لموضوع أو مستوى معين، يحتاج لأن يشتركوا في بحث فاعل، والذي يُجرى في الصف من قبل معلمين يواجهون مسائل معينة. قيمة البحث

## رؤية واستنتاج:

في هذا الفصل نحن أساساً نناقش حالة نظرية المنهج. نحن قدمنا طبيعة النظرية بإبراز الأنواع المحتملة للنظريات والوظائف المختلفة التي يمكن للنظرية أن تخدمها. ليس من المحتمل أن يتم الاتفاق حول طبيعة وغاية النظرية في المستقبل القريب. بأمل، لكن هنالك درجة من الاتفاق حول الخطوات اللازمة للتنظير. الخطوة الأولى هي تصورياً التحدي الأكبر: الوصول إلى اتفاق ما حول ما المصطلحات التي ستستعمل. إلى أن يصبح لدى العلماء بعض الإجماع في معنى المصطلحات الكبرى في المنهج، سيكون عليهم ضغط كبير لإنتاج العديد من النظريات ذات فائدة استعمال عالية. نفس الشيء ينطبق على حقول التعليم والإشراف.

مع أن "انزلاقية" المصطلحات تكون في منع نظرية المنهج السائدة لأن تخرج من الحقل، لا تنقص بالتأكيد النماذج التي تبرز المنهج ومكوناته المختلفة. نحن قدم عدة في هذا الفصل لإعطاء القراء الشعور بتنوع الآراء، وكذلك ليشعروا أن العناصر العامة هي التي تجلب الانتباه نحو المنهجيين.

إلى أين نذهب من هنا؟ ما هو مستقبل النظرية؟ بعض المنظرين من المرجح أن يكملوا دراسة المنهج والتعليم والإشراف من الناحية الكبرى وآخرون من الناحية الصغرى. بغض النظر عن الوسيلة، لكن سنحتاج إلى التوازن: ليس فقط توازن الأسلوب، ولكن أيضاً التوازن بين أنواع المهنيين المشتركين في التنظير والتوازن بين المنهجيين والإشرافيين والمشرفين في المدارس والكليات والجامعيات وحتى في وكالات الولاية والمنطقة والوكالات الفيدرالية.

# الفصل الثامن

# واقع المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية



# الفصل الثامن
# واقع المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية
# Curriculum Development

## تمهيد:

"هل نستطيع القول أننا مضطرين إلى إعادة تعليم جيل الشباب بالكامل في الاتحاد السوفيتي (من سن الخامسة إلى الخامسة والعشرين) إذا توقعنا حصول معجزة وتحول الناس من الاشتراكية إلى الرأسمالية؟" هذا ما كتبه جيمس كونانت (Conant) في منتصف القرن العشرين بعنوان "التربية في عالم ممزق". لا أحد ولا حتى الخبراء في الشؤون الدولية كان يتوقع انهيار الاتحاد السوفيتي بشكل مفاجئ وانهيار الفكر الماركسي الاشتراكي، ولكن في عام 1988 أعلن غورباتشوف رئيس الاتحاد السوفيتي أن المنهاج السوفيتية بحاجة إلى إعادة نظر وبشكل جدي وأمر بإعادة كتابة كتب التاريخ المدرسية كدليل على الانفتاح على الحضرة الغربية. لقد أدرك غورباتشوف أن التحول الديمقراطي لا بد أن يمر من خلال المنهج المدرسي، طبعاً للتحول إلى الديمقراطية لا بد من فترة زمنية وتغيير في كثير من معطيات الحياة الروسية.

لقد كانت وجهة نظر كونانت بأن العلاقة بين التعليم العام كمؤشر للديمقراطية والنظام المدرسي والاجتماعي والديمقراطي متداخلة ومتكاملة، من هنا يأتي المجتمع الديمقراطي بكل مبادئه ومفاهيمه.

إن وجود المدارس الثانوية الشاملة والتعليم العام في المدارس الأمريكية والكليات الجامعية كانت سمة مميزة للمجتمع الأمريكي في القرن العشرين، هذا القرن الذي وصُف بأنه قرن الإصلاح والتغير نحو الأفضل بالرغم من الانتقادات التي وجهت له من الصحافة والكتاب. لقد انبرى كثير من الكتاب والمتخصصين للدفاع عن التعليم والمناهج الأمريكية حيث كانت هي بداية الإصلاح والتحول إلى مجتمع ديمقراطي متقدم.

## الرؤية الديمقراطية والواقع:

لقد انتقد العالم الاجتماعي الأمريكي إدوارد روس عام (1901م) النظام التعليمي في المجتمعات الأمريكية التي تقوم على الطاعة العمياء ولا تنمي العقل عند المتعلمين بل تركز على التلقين والتذكر فقط، وأكد أن المستفيدين من التعليم هم فئة قليلة لا تمثل المجتمع. لقد وجدت الديمقراطية لتحسين فرص التعليم ولقيادة التغيير في المجتمعات من خلال المناهج التي ستكون لها الدور الأكبر في نهضة الأمة، وخصوصاً في عصر المعرفة والتخصص والصراع الاجتماعي الثقافية.

## ديمقراطية المدارس الأمريكية:

لقد كان لتقرير (NEA) الأثر الأكبر في إعادة تشكيل النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية وبالخصوص إعادة تنظيم التعليم الثانوي، وهذا ما أطلق عليه (مبادئ كاردينال لعام 1918). لقد كانت لهذه المبادئ الأثر الأكبر في توحيد النظام التعليمي الثانوي الشامل والذي امتد لغاية (18) عاماً في الوقت الذي كان فيه ثلث الطلاب فقط ينهون الصف التاسع، هذا بالإضافة إلى تشجيع التعليم العالي وضرورة أن يكون التعليم العالي للجميع لا أن يقتصر على فئة معينة من الناس. هذه هي الديمقراطية وديمقراطية المدارس الحقيقية التي تعطي الفرص للجميع لإكمال الدراسة واختيار المناسب.

كما أن مبادئ كاردينال لم تغفل "المراهقة" بل اهتمت بها وتحدثت عن تطور الطفل نفسياً وجسمانياً انفعالياً وعقلياً وركزت على دراسة الحاجات الاجتماعيّة والتعليمية للشباب. من هنا كانت تطالب بإطلاق طاقات الشباب من خلال الفرص التعليمية ليكونوا أفراداً منتجين يخدمون أنفسهم ومجتمعهم بكل إمكاناتهم.

إن منهاج المدارس الثانوية الشاملة سوف يلبي الحاجة إلى التخصص وتوحيد أهداف التربية والتعليم، فالتخصص سيلبي الحاجة للإنتاج والإنتاجية، وتوحيد الأهداف إلى خلق المواطن الديمقراطي. إن التخصص يجب أن يكون مرناً بحيث يلبي حاجات المتعلمين من خلال مجموعة برامج تناسب الجميع، أما الأهداف فيجب أن تأخذ بعين الاعتبار جميع الخلفيات الثقافية والاجتماعية للمجتمع.

لقد كان لتقرير "كاردينال" و "مبادئ المدرسة الثانوية عام 1918" وكتابات "جون ديوي" الأثر الأكبر في تلك الفترة الزمنية، حتى إن مكتب التربية والتعليم الأمريكي أعاد طباعة هذا التقرير وتبناه. لقد أوضح تقرير "كاردينال" و تقرير "Inglis" بأن منهاج المدرسة الثانوية يحقق ثلاثة أهداف متداخلة هي:

- المجتمع المدني والمواطن الديمقراطي.
- الهدف الاقتصادي.
- الشخصي الفردي.

حيث أشار أن الهدف الأول يتحقق من خلال استمرارية وجود المنهج، أما الهدفان الآخران فيتحققان من خلال البدائل الموجودة في المنهج من برامج متنوعة. كلا التقريرين تطرقا إلى عزلة المنهاج كنتيجة لمنهاج المواد الدراسية وأكدا على ضرورة إعادة ترتيب المواد الدراسية وطرق التدريس المتبعة. لقد أكد تقرير كاردينال على أنه إذا تم التركيز على تدريس مادة بعينها سيؤدي إلى تعصب كل معلم لمادته وبالتالي فإن هذا النوع من التعليم لن يخدم أهداف التربية والتعليم.

كثير مما كتب في تقرير "كاردينال" لا زال قائماً حتى الآن، فتأليف أو تصميم منهج يلبي حاجات التربية والتعليم مازال تحدياً للمجتمع. مفهوم "توحيد الرؤى" في مجتمع متناقض ضرب من الخيال أحياناً، لذلك فإن للتقرير نظرة مستقبلية حين أكد ضرورة احترام وتقدير جميع العرقيات الدينية في المجتمع الأمريكي وأن تأخذ المدرسة بعين الاعتبار كل التنوعات الموجودة في المجتمع حيث إنها ستكون المكان الأنسب لصهر الجميع في بوتقة المجتمع الأمريكي بكل ثقافاته.

إن الحرب الباردة وسباق الفضاء لم يكونا بمعزل عن منهاج المدرسة الثانوية، حيث تتناغم آراء اليسار المتطرف مع اليمين للمناداة بإعادة تنظيم المدرسة وتحديث مناهجها لتلبية حاجات المجتمع الأمريكي للتطور والتفوق مع الحفاظ على ديمقراطيته.

## الأطفال الأمريكان والشباب الأمريكان:

تعتبر فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية فترة تحول في التربية الأمريكية، فقد أعلنت "المنظمة الأمريكية للتربية والتعليم" حاجات الأطفال والشباب الأمريكي لبرامج تعليمية تلبي حاجاتهم المختلفة ليكونوا أفراداً منتجين في مجتمع منتج.

لقد بدأ الاهتمام كثيراً بنوع الدراسة التي تريدها أمريكا، المدرسة التي تنسجم مع المبادئ الديمقراطية للمجتمع الأمريكي. المدرسة التي تتبنى العقل وتنميته، لذلك كان التركيز على منهاج يلبي حاجات التربية والتعليم لكل أطفال أمريكا.

## التعليم المبكر:

لقد تبنت السياسة التربوية الأمريكية مبدأ الحضانة، الروضة والمرحلة الابتدائية في سلم نظام التعليم الأمريكي مع المحافظة على وجود هذه المراحل في مبنى مدرسي واحد للتأكد من التواصل الاجتماعي والعاطفي بين الأطفال، وبقي هذا إلى عهد الرئيسي "جونسون" حتى في بداية حملته على الفقر والتي خص بها الأطفال حيث تم فصل هؤلاء الفقراء في مدارس وصفوف خاصة لمزيد من العناية بهم.

## منهاج المدرسة الثانوية المحوري:

EPC (Educational Policies Commission) of the National Educational Association، لقد كان تقرير (EPC)، التعليم لكل الشباب الأمريكي، اقتراحاً شاملاً لإعادة هيكلة التعليم وبالأخص مناهج المرحلة الثانوية والتخلي عن المناهج القديمة التي تدرس في أمريكا، فبدلاً من قائمة منفصلة من المواد التي تدرس للطلبة، فإن الاقتراح قدم النهج المحوري أو ما قد يطلق عليه "برنامج التعليم العام" والذي يقوم على تقديم الخبرة بشكل متكامل ومتناسق.

لقد كان هذا المنهج المقترح يدرس من الصف السابع إلى الصف الرابع عشر بما فيها طبعاً سنتين كلية، هذا المنهج يجب أن يصمم ليوائم الحاجات الأساسية للشباب الأمريكي والتي تضم المواطنة الديمقراطية، الصحة، الحياة الأسرية والاجتماعية، الحاجة الاقتصادية الاستهلاكية، الفهم العلمي للقيم الحياتية، وقت الفراغ، الكفاية الفنية والقيمة الدينية.

أما الأنشطة التعليمية التعلمية فكانت لمساعدة الشباب على:

- تطوير مهارة التفكير واحترام الحقيقة.
- احترام الآخرين والعمل الجماعي.
- فهم القيم والمبادئ الأخلاقية.
- استغلال وقت الفراغ بشكل جيد.

- القدرة على التخطيط كأفراد وجماعات وتنفيذ ذلك بفاعلية.

لقد قدم تقرير (EPC) نظرة متكاملة للمدرسة الشاملة والمتكاملة وقد أكد على أهداف تقرير "كاردينال" لعام 1918م وإعادة صياغة بعضها بما يتناسب والحاجات الأساسية العشرة للشباب الأمريكي وهي:

- تطوير مهارات الإنتاج في الحياة الاقتصادية.
- المحافظة على الصحة العامة واللياقة البدنية.
- فهم حقوق وواجبات المواطنة الديمقراطية.
- فهم أهمية توفير الظروف المناسبة لحياة أسرية ناجحة.
- فهم عملية الشراء والاستهلاك والخدمات والتعامل معها بطريقة ذكية.
- فهم الطرق العلمية في البحث والعلوم وأثرها على الناس.
- تذوق الأدب والفن والموسيقى والطبيعة.
- استغلال أوقات الفراغ بشكل جيد.
- احترام الآخرين، والمحافظة على المبادئ والأخلاق الجيدة وتقدير العمل التعاوني.
- تطوير مهارة التفكير، التفكير الواضح السليم، والقراءة والاستماع بفهم.

من بين أعضاء اللجنة البارزين كان (جيمس كونانت)، (دوايت ايزنهاور) الذي كان يرأس جامعة كولومبيا و(آرثر كومبتون) الحاصل على جائزة نوبل للفيزياء.

بالرغم من أن هذا التقرير قد تمت قراءته ومناقشته بشكل واضح جداً من قبل المثقفين والمهتمين في أمريكا إلا أنه لم يكن له الأثر المرجو وذلك بسبب جو الحرب الباردة السائد تلك الأيام هذا بالإضافة إلى مشاكل الضرائب المتزايدة. لم يكن هذا فقط، بل هو جم كثيراً كونه لا يهتم بالدراسات العلمية والأكاديمية.

## تقرير هارفارد عن التعليم العام :

لقد حاول تقرير (هارفارد) ردم الفجوة بين الأيديولوجيات التقليدية والأيديولوجيات الحديثة وذلك من خلال مجموعة من المقترحات للمدرسة الثانوية هي:

- نصف البرنامج الدراسي يجب أن يكرس للتعليم العام حيث إنه ليس على جميع الطلاب دراسة نفس المواد.
- برنامج التعليم العام يجب أن يكون موزعاً على السنوات الأربع للمرحلة الثانوية.

- الوحدات الثمانية للتعليم العام يجب أن تقسم إلى (3) وحدات إنجليزية، (3) وحدات علوم ورياضيات، (2) دراسات اجتماعية.
- الطلاب الذين يرغبون بإكمال دراستهم الجامعية يجب أن يتوسعوا في دراستهم السابقة، أما الذين لا يرغبون بذلك فيمكنهم دراسة الموسيقى، الأدب، الفن، .... الخ.

بالرغم من أن تقرير هارفارد ذكر أهمية الفنون الجميلة للتعليم العام والثقافة الأمريكية إلا أنه لم يقترح مواد محددة لتدريسها في هذا المجال. طبعاً ظهرت كتابات تنادي بالعودة إلى الأساسيات (الجوهر) من هؤلاء كان الدكتور "آرثر تشيوز" في برنامجه "استعادة ما لم يتحقق" في التربية والتعليم الأمريكية عام 1956م.

## تقرير كونانت عن المدارس الثانوية والإعدادية العليا:

### أولاً: تقرير كونانت عن المدارس الثانوية:

أما جيمس كونانت فقد كتب تقريره المشهور "المدارس الأمريكية اليوم" والذي دافع فيه عن نظام المدرسة الثانوية ومناهجها ضد الحملة العنيفة والاتهامات لهذا الخط الدراسي في الوقت الذي أطلق فيه (سبوتنك 1). لقد حاول كونانت تطوير برنامج التعليم العام بالاعتماد على منهج المواد الدراسية التقليدي ليلبي حاجات الطلبة العلمية والأكاديمية.

### ثانياً: تقرير كونانت عن المدارس الإعدادية العليا (Junior High School):

لقد أعد كونانت تقريراً آخر عن هذه المدرسة عام 1960م. بالرغم من أن التقرير كان مقتضباً إلا أنه أشار إلى أن هذه المرحلة هي مرحلة انتقالية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية بموادها المختلفة والمتنوعة. المعلمون في هذه المرحلة يجب أن تكون لديهم كفايات متخصصة كونهم يدرسون طلاباً أكثر نضجاً من ذي قبل ومن مقترحاته لهذه المدرسة:

- اللغة الإنجليزية، الدراسات الاجتماعية، الرياضيات، والعلوم الاجتماعية لجميع الطلاب، مع التركيز على القراءة والتعبير في اللغة الإنجليزية، هذا مع ضرورة

وجود الجغرافيا والتاريخ والتربية الرياضية والموسيقى والفن. الطلاب الذكور يدرسون أعمال حرفية صناعية، والطالبات التدبير المنزلي. الصف التاسع أحياء وفيزياء.

- توزيع الطلاب على البرامج الأكاديمية حسب المادة ومستويات الطلبة.
- لتسهيل عملية الانتقال إلى المدرسة الإعدادية العليا لا بد من التركيز على شمولية التعليم وتنوعه في الصف السابع كونه همزة الوصل إلى المرحلة اللاحقة في السلم التعليمي.
- ضرورة تعليم اللغات الحديثة في الصف السابع.
- الطلاب المتفوقون يجب أن يدرسوا مواد إضافية مثل الجبر في الصف الثامن لتأهيلهم لدخول الكلية.
- تزويد المدارس بنظام إرشاد وتوجيه وامتحانات متخصص.
- النشاطات الطلابية يجب أن تكون جزءاً من البرنامج المدرسي العام.

بعد ذلك وفي عام 1961م كتب كونانت تقريره الثالث عن (المدارس الأقل حظاً) في المناطق الفقيرة مقارنة بالمدارس الأكثر حظاً التي توجد في المدن، وأكد على ضرورة المساواة بين الطلاب وإعطائهم نفس الفرص التعليمية وحذر من الظلم الاجتماعي أو الثورة الاجتماعية.

## منهج الفروع المتنوعة وتلاشي التعليم العام:

في عصر إنتاج المعرفة وتطورها الهائل ووجود الجامعات تم تصنيف تلك المعرفة إلى تخصصات وفروع لتسهيل عملية دراستها وبدأ يقل الاهتمام بالمنهج الشامل للتعليم العام. لقد طور الإنسان خلال العصور المتلاحقة أفكاراً ومعتقدات وأشكالاً مختلفة من المعرفة وتوارثتها الأجيال جيلاً بعد جيل. مما لا شك فيه أن هذه المعرفة كان لا بد من تقييمها وتصنيفها لكي تقدم بشكل مناسب ويبنى عليها علوم ومعارف جديدة، من هنا جاءت فكرة تصنيف المعرفة إلى فروع ومجالات. لقد ظهرت عدة مشاكل نتيجة ذلك لأن المعرفة تزداد وتتسارع بشكل كبير جداً والوقت المخصص لدراسة وتحليل هذه المعرفة محدود جداً لتلبية حاجات المجتمع المختلفة منذ صنفت الجامعات التعليم إلى مدارس، وكليات ومؤسسات تعليمية تدرس الصحة والطب والزراعة

والهندسة والدراسات الاجتماعية والتربوية ... الخ. لقد كتب (وينبرغ)، عالم الفيزياء النووية المشهور، بأن العلم والثقافة أصبحت تهتم بالشكل والزخرفة أكثر من العلم نفسه، كما أكد أن العلم يجب أن يُقام بناءً على فائدته للمجتمع ومصلحته لذلك المجتمع. وقد أضاف أن مجتمعنا يحمل رسالة تقوم على حل المشكلات التي تواجه ذلك المجتمع بينما الجامعات تقوم على مبدأ المواد العلمية من حيث كمية المعلومات التي تحتويها.

## آثار الحملة الوطنية على المناهج:

قليل من المربين قالوا إن المناهج المدرسية في الخمسينات ليست بحاجة إلى إعادة تشكيل، بالرغم من ذلك كانت تلك المناهج تهاجم باستمرار وكانت الدعوة إلى بناء منهاج قادر على التعامل واحتواء المعرفة والمحافظة على ثوابت الأمة الأمريكية ومجاراة العلوم الحديثة من هنا كان التركيز على مادتي العلوم والرياضيات.

لقد كان (للحركة التربوية لحماية الوطن) ( National Defense Education Act) عام 1959م وللأدوار التي قامت بها الأثر الأكبر في تطوير تعليم العلوم والرياضيات واللغات الحديثة وكثير من برامج التقويم والامتحانات لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين لتدريب فنيين ومهرة لتلبية حاجات الدفاع الوطني. علاوة على ذلك فقد تأسست جمعيات ومنظمات تعنى بالطفل والشاب الأمريكي لتعليمه وتدريبه وتأهيله ليكون العالم والباحث والمكتشف والأديب.

بعد عام تقريباً من إطلاق (سبوتنك 1) تم عقد مؤتمر ضم الكثير من المؤسسات والعلماء والتربويين وعلماء النفس للبحث في سبل تطوير مناهج العلوم في المدارس، في الوقت الذي كانت تهاجم فيه المناهج بشكل واسع ويشار إلى تقدم الاتحاد السوفيتي، وسلبيات الحرب الباردة وسباق الفضاء، لقد خرج المؤتمرون بإعلان "عملية التربية والتعليم" للعالم المشهور برونر (Bruner).

لقد هاجم (برونر) التعليم الأمريكي وانتقد الاهتمام بالطلبة الأذكياء وإهمال الآخرين وذكر بالقيم الديمقراطية وضرورة وجود توازن في كل شيء وإعطاء الجميع فرصهم في التعليم والحياة.

كما حذر (ديوي) في بداية القرن العشرين أن من أهم المشاكل التي تواجه التربية والتعليم في مجتمع ديمقراطي تكمن في الصراع القائم بين الاتحاد الوطني القومي والاتجاه الاجتماعي العام وأشار إلى التجربة الألمانية حيث تكمن أهمية التربية والتعليم في تلبية الحاجات الوطنية وتسخيرها لتحقيق هدف اجتماعي واضح.

خلال الحرب الباردة وحقبة سباق التسلح هوجمت المناهج الأمريكية بشكل عنيف حتى إن الحكومة الفيدرالية كانت تنظر إلى إصلاح البرامج والمناهج التعليمية على أنه عمل أصبح ضروري وإلزامي للخروج من هذا المأزق وهذه الأزمة – أزمة تفوق الاتحاد السوفيتي عليهم، من هنا بدأ الاتجاه إلى الجامعات والأساتذة الجامعيين لتأليف وتنظيم المناهج التعليمية المدرسية المناسبة.

بالنسبة (لبرونر) فإن المنهاج لمادة ما يجب أن يحدد من خلال الفهم الأساسي لتلك المبادئ التي تشكل تلك المادة. إن المواد بشكلها القديم لم تتخلف عن مجاراة العلم فقط ولكن هي مجرد حشو معلومات منفصلة غير مترابطة وكذلك العناوين الفرعية غير المنتهية التي لا يوجد بينها ترابط وتناسق.

أما (Schwab) عالم الأحياء فقد حذر التربويين من عدم الأخذ بعين الاعتبار طبيعة تركيب فروع المعرفة وإلا فإن خططنا سوف لن تنفذ وإن موادنا لن تعلم وسنفشل في تعليم أبنائنا.

## تراجع دراسة مادتي الفيزياء والكيمياء:

بالرغم من الجهود المكثفة التي بذلت لتشجيع الطلاب على دراسة الفيزياء إلا أن نسبة الطلبة الذين درسوا هذه المادة لم تتجاوز (1/2) قبل (سبوتنك 1)، ومن الغريب أن هذه النسبة وبعد مضي عشر سنوات قد تناقصت لتصل إلى (1/5) الطلبة فقط، أما بالنسبة إلى الرياضيات فقد أكد كثير من العلماء والرياضيين ضرورة التركيز على الجانب النظري والتطبيقي معاً. لقد تعرض علماء الرياضيات لانتقادات عنيفة، حيث كان الاعتقاد بأن عليهم الدور الأكبر في النهوض بالشباب ورعايتهم رياضياً وعقلياً، حتى إن البعض كان يعتقد أن أستاذ الرياضيات هو الأفضل والأقدر وأنه الأكثر حكمة بين أقرانه. لكن (Kline) أوضح أن هذا ليس هو الصحيح، فالحكمة أشمل

من الذكاء فهي القدرة على إصدار الأحكام، التعلم من التجارب، إدراك القيم، فهم الناس والقدرة على استخدام وتوظيف المعرفة لحل المشاكل الإنسانية.

في نهاية الستينات وبداية السبعينات تضافرت الجهود لإيجاد توازن بين النظرية والتطبيق في مناهج الرياضيات في المدارس الأمريكية كما أنه ظهرت حركات أخرى لنقل الرياضيات من الجانب النظري والتركيز على الجانب التطبيقي الذي يخدم المناهج التعليمية في عصر تفجر المعرفة والتطور العلمي الهائل.

من المفارقات أن نتيجة بعض الدراسات المتعمقة في مناهج علم الأحياء لم تجد تناسقاً وتناغماً في المناهج المعروضة وقد عزي ذلك إلى اختلاف وجهات نظر الأساتذة الجامعيين والخبراء الذين أشرفوا على إعداد هذه المناهج، وهذا ما وجد أيضاً في منهاج الفيزياء.

## إضفاء طابع إنساني على المدارس:

شهد النصف الثاني من عقد الستينيات تمزقاً وتحولاً اجتماعياً غير مسبوق في المدن الكبيرة وكذلك الجامعات تمخض عن وجود مدارس فكرية مختلفة في وقت لوحظ فيه تحول نحو الحقوق المدنية.

وبتتبع حركة المناهج المدرسية في فترة الحرب الباردة وسباق الفضاء أصبح الوقت مناسباً لاقتراحات تربوية أخرى تشير إلى تحول جذري في الممارسات والخصائص التربوية.

## إعادة تقييم (Woods Hole):

اعترف برونر بنفسه أن حركة إصلاح المناهج تحتاج إلى تشاور مدروس ومتعمق وأن (Woods Hole) فقدت الطريق الصحيح وقادت إلى مأساة كبيرة بعد ملاحظة أن مؤتمرها لا يحتمل عقده اليوم في مناطق قروية وساحلية كما هو الحال بالنسبة لـ (Woods Hole)، لكن يمكن عقده في مدينة عظيمة فيها مشاكل من الدرجة الأولى يمكن أن تناقش. بعد ذلك ذهب برونر يدعو لتأييد دعم المناهج التي تركز على المشاكل التي تواجه الناس بدلاً من تبني قرار رسمي لإصلاح المناهج مبني على مرجعية علمية محكمة.

إنه من الأفضل الاهتمام بكيفية حل المشاكل ليس فقط علمياً يقول برونر: "وإنما بوضع خلفية معرفية لتعلم في هذه المهمات الكبيرة"، ولذلك ليس لهذا الجهد المنهجي وجود مباشر حتى في الأفق.

إن برامج التعليم المسماة الحرب على الفقر والتي ظهرت في منتصف ونهاية عقد الستينات كانت وركزت على معالجات جانبية أكثر من توجهها إلى الأسباب الجذرية لتلك المشاكل.

## ملاحظات على التعليم الأمريكي:

إن اشتراك (Carnegie) مع وكالات فيدرالية متنوعة لدعم مؤتمر (Woods Hole) مالياً يؤكد لنا بوضوح أهمية إصلاح المناهج كاستجابة لأزمة الحرب الباردة وسباق الفضاء، ولكن هذه الشركة تحولت في هذه الأيام ليس باتجاه المعلم بل في اتجاه الصحافي (Silberman) العضو في مجموعة (Fortune) الذي دافع عن إصلاح المناهج قبل أربع سنوات في مقال تحت عنوان "ملاحظات هامة على التعليم الأمريكي" يعلن ألان 1970 عن فشلها تحت عنوان "الأزمة في غرفة الصف".

وفي سنة 1966م أفرط سيلبرمان فيما يتعلق بالإصلاحات الصارمة بإبداعه جملة نظم تعليمية ناجحة مخصصة لمواصلة التميز العقلي، بحلول سنة 1970 وصف سيلبرمان هذه الإصلاحات بالتعليم الناضج وذهب يقول: "حيث إن باحثي الجامعات عرفوا ماذا يريدون من الطلبة أن يتعلموا ولكنهم نسوا أن يسألوا ماذا يريد الطلاب أن يتعلموا"؟ بتجاهل إعلاناته المضللة لفترة سابقة صرح سيلبرمان بأن "الجهد يتجه نحو الفشل" لأنه أهمل حاجات الطالب وأن الباحثين الجامعيين تصرفوا بسلبية وإهمال تاركين الغرف الصفية الثانوية والأساسية لأصحاب الخبرة القليلة ومعنيين بصناعة معلمين تقنيين، وينتقد سيلبرمان حركة إصلاح المناهج بأنها "أكاديمية ريفية" في كونها موجهة إلى فروع منفصلة من المعرفة بدون اعتبار المناهج كوحدة واحدة متكاملة، ثم بدأ يتهم الباحثين باقتراف أخطاء قاتلة قائلاً: "إن أعظم خطأ هو أن نسأل الأسئلة التي جعلتها حركة التقدم دائماً في مركز اهتمامها ولكن بعض الإجابات ما زالت غير كافية: ما هو التعليم؟ ما نوع الإنسان والمجتمع الذي نريد أن ننتجه؟ ما هي أساليب التعليم والتنظيمات الصفية والمواد الدراسية؟ هل نريد هذه النتائج؟ ما هي أفضل معرفة تقدم؟

يظهر تقرير سيلبرمان في (Monthly Atlantic) كسلسلة ذات ثلاث أجزاء "كيف نقتل المدارس العامة" "الأحلام وتشوه العقول" و "القتل في الغرفة الصفية".

يقول سيلبرمان إن معظم المدرسين صادقون وهادفون ويعملون أحسن ما عندهم في ظروف شاقة رغم أن اقتراحاته للثانوية غامضة وغير مترابطة وتتكون بشكل أساسي من نوع صحفي وتصف ممارسات متنوعة في المدارس الابتدائية في أمريكا إلا أنه تبنى غرفة صفية مفتوحة طوال فترة إصلاح المدرسة الأساسية.

## الغرفة الصفية المفتوحة:

في سنة 1963م وبتفويض من وزير التعليم قام المجلس الاستشاري المركزي للتعليم بإنجلترا بتقديم تقريره والذي يعرف بتقرير (Plowden) نسبة إلى رئيس المجلس، وقد استرعى هذا التقرير انتباه المربين الأمريكيين وكذلك النقاد التربويين.

لاحظ تقرير (Plowden) أن تقدم الأفكار التربوية كان بطيئاً في تبنيه كممارسة وأنه بالرغم من وجود أفكار ديوي (Dewey) وآخرين في الأدب السابق إلا أن قليلاً من المعلمين يعطون وقتاً كافياً لدراسة هذا الأدب.

إن المنهاج المتكامل هو عبارة عن مفهوم مختلف. إنه يختلف عن الأسلوب التقليدي في تقسيم المنهاج إلى قراءة وتهجئة وقواعد وكتابة وتعبير ورياضيات وهكذا فإنه ينظر إلى المدرسة كوحدة متكاملة.

هناك أفكار تربوية متطورة تظهر على شكل دوائر متكاملة حيث إن التقرير ينتقد تدريس المواد بشكل منفصل ويقترح طرق ومشاريع أخرى لربطها بالبيئة المحيطة.

يستمر تقرير (Plowden) في توضيح كيفية استفادة معلمي الريف من الدراسة الطبيعية للبيئة المحلية بينما يمكن لمعلمي المدن الاستفادة من نظام النقل عندهم. يدرك سيلبرمان الفوارق بين ما ينشأ من توجه للتعليم غير الرسمي الإنجليزي والنقد الأمريكي للعادات والقوانين التقليدية، وتظهر المدارس غير الرسمية صحة ما ناقشه (Dewey) نظرياً، ويستمر سيلبرمان في استنتاج أن التعليم غير الرسمي يعمل أيضاً في الولايات المتحدة كما هو في إنجلترا. هاجم بعض المربين الأمريكيين تبني الصف المفتوح رغم أن الإنجليز اكتشفوا أنه علاج تربوي ناجع.

## مشكلة الشباب:

شهد عام 1970م ثلاثة تقارير وطنية عن التعليم العالي وتعلم المراهقين. كان واضحاً أن جدول الأعمال كان ردة فعل على الاحتجاج الاجتماعي وتمزيق مباني الكليات. ردة الفعل هذه أدت إلى استقالة بعض رؤساء الجامعات، مثل (Clark Kerr) من جامعة كاليفورنيا. في حفل تكريم الطلبة عام 1971م رئيس جامعة هارفارد أعلن رسمياً تقاعده المبكر نتيجة التظاهرات غير الطبيعية في حرم الجامعة.

التقارير الثلاث الوطنية حول التعليم العالي وتربية المراهقين وزعت بواسطة اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم الثانوي وهيئة المحلفين في التعليم العالي وتربية المراهقين وهيئة المحلفين الشباب في رئاسة المجلس الاستشاري العلمي عام (1974). هذه التقارير كانت تشير إلى سيطرة المدرسة على المراهقين.

## عصر تخفيض النفقات:

يكرر التقريران أن المدارس الثانوية أصبحت بحاجة إلى طلاب من خلفيات اجتماعية متقاربة وهذا يعني أن المدارس الثانوية الشاملة يجب أن يخفض عددها لصالح مدارس ثانوية أكاديمية موجهة، أي أن المدارس المتخصصة يجب أن تطور وأن المدارس الإلزامية يجب أن تخفض إلى سن الرابعة عشر وأن اليوم الدراسي الأكاديمي يجب أن يخفض إلى معظم الطلبة ليسمح لهم مواصلة عملهم التدريبي الصناعي والتجاري.

في السنوات السابقة كانت هناك اقتراحات راديكالية لتغيير بنية التعليم الثانوي الأمريكي من دراسة أكاديمية تقليدية إلى تعليم ثانوي موجه، وهذا أظهر بشكل واضح معارضة كبيرة لمهنة التعليم. على أية حال فإن اقتراحات أعوام السبعينات قوبلت بقبول عام، وفي نهاية عقد السبعينات، عقد العودة إلى نفقات التعليم وقواعدها، ظهر في إحدى المجلات وعلى الغلاف عنوان يقول"عده إدارة التعليم في انحدار" ولحسن الحظ فإن الجمهور الأمريكي لم يكن مستعداً لترك اعتقاده حول وظيفة التعليم، ولسوء الحظ فإن التقارير الوطنية في تلك الفترة أهملت وظيفة الديمقراطية داخل المدارس الشاملة كوسيلة لتشجيع الشعور بالوحدة من خلال التنوع.

وبشكل ساخر فإن تقرير (ديرك بوك) عام 1978م أشار إلى عدم التأكيد على أهمية الديمقراطية في المدارس ولم يشر إلى تنوع الخبرات بين الأشخاص القادمين من

خلفيات وثقافات وعرقيات مختلفة. واستمر بوك بالتأكيد على أهمية وضع الطلاب من ديانات وثقافات مختلفة في مجموعات مشتركة من خلال النشاطات والتجمعات الطلابية في جامعة هارفارد من أجل تطوير الشعور بالتسامح والتقدير بين الناس بغض النظر عن تنوعهم وقيمهم وخلفياتهم ووجهات نظرهم. لسوء الحفظ فإن (بوك) لم يربط ذلك داخل المدارس الثانوية الشاملة وإنما داخل الحياة الجامعية. من المفارقات أن أحداً لم يترأس حلقة الرئيس (نكسون) حل الشباب غير (جيمس كونانت) الذي هاجم التعليم الثانوي الشامل ودعا إلى تحويل التعليم الثانوي إلى تعليم أكاديمي وإيجاد آليات لتوجيه التعليم الرسمي لصالح التدريب المهني. لقد ظهر أنه حيثما كان التنوع الاجتماعي مأخوذاً بعين الاعتبار كقوة ديمقراطية إيجابية داخل الجامعات، كان قوة سلبية داخل المدارس الثانوية.

وبشكل يدعو إلى السخرية بدأت الجامعات مرة ثانية تبرز الحاجة إلى مناهج متماسكة من أجل تعليم عام، حيث كانت المدارس الثانوية تحاول العودة إلى الأساس من خلال تقليل كفاية الاختبارات وإنتاج تقويم فاعل. إن الجهود في الجامعات حول تنشيط التعليم العام أخفقت في الدخول إلى الثمانينات والتسعينات.

## التعليم من أجل الحراك الصناعي:

## Education For Techno-Industrial Mobilization:

لقد اتجهت الأبحاث منذ الخمسينيات إلى العولمة وخصوصاً أثناء الحرب الباردة من أجل تنظيم وتكييف الصناعات التكنولوجية لمواجهة التنافس الاقتصادي والمالي العالمي. في عام 1983م ظهرت ثلاثة تقارير وأبحاث تدعو إلى تفضيل تدريس العلوم والرياضيات في المدارس وحتى الكليات تدعو أيضاً إلى الاهتمام والتركيز على اللغات الأجنبية الحديثة وثقافة الحاسوب وتطالب بعمل امتحانات وطنية واسعة لتقسيم الطلاب حسب مستويات التعلم المختلفة ودعت هذه الأبحاث إلى زيادة الوقت المعطى للدراسة الأكاديمية التي تؤدي إلى الإبداع وإطلاق الموهبة وزيادة وقت الواجبات البيتية وزيادة اليوم الدراسي وتقييم أداء الطلاب بشكل عام وإقامة مراكز تختص بعمل أسئلة وتقويم أداء الطلاب داخل الولاية الواحدة.

إن الجمعية العالمية للعلوم أصدرت عام 1983م تقريراً بعنوان (التعلم الأمريكي في القرن 21) ودعا التقرير لتطوير مناهج الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا. إن هذا التقرير يؤكد تخلف الأمة الأمريكية مقابل الدول الصناعية الأخرى في مجال الإنجازات المدرسية. لقد دعا هذا التقرير الحكومة إلى صياغة أهداف وطنية في المجال التعليمي وبناءً على ذلك عام 1989م دعا الرئيس الأمريكي في ذلك الوقت إلى قمة تربوية كما أن التقرير قدم معلومات أظهرت أن الإنفاق الحكومي على المدارس الحكومية الابتدائية والثانوية يخضع لمتغيرات كثيرة ولم تكن المخصصات كافية. في بحث آخر بعنوان "الأمة في خطر" حيث كان يتمحور هذا التقرير حول المخاطر التي تحيط بالأمة من الناحية التربوية والثقافية. إن هذا التقرير يقدم تقييماً عالمياً عن الإنجازات التربوية، ويعرض أيضاً مقارنات بين الطلاب الأمريكيين وطلاب من دول أخرى كما أنه قدم بعض التوصيات منها أربع سنوات لدراسة اللغة الإنجليزية وثلاث سنوات في دراسة الرياضيات وثلاث سنوات للعلوم وثلاث سنوات دراسات اجتماعية ونصف سنة دراسة الكمبيوتر وسنتان لدراسة اللغات الأجنبية. لقد أظهر التقرير "الأمة في خطر" أن الإنفاق على الكتب المدرسية والمواد المنهجية قد قل بنسبة 50٪ عن آخر (70) عام. لقد واجه هذا التقرير بعض الانتقادات حيث كان من المفروض أن يتناول المدارس الحكومية والمدارس الخاصة هذا بالإضافة إلى الكليات والجامعات وقد فشل هذا التقرير بوضع خطة محددة لتقدم المدارس وطرق الدراسة فيها وفي وضع تقييم عام للمناهج. في عام 1982 قام الباحث "ادلر" وبدعم من شركة "ماك آرثر" بعمل منهج تضمن كلاً من:

- اللغة والأدب والفنون الجميلة.
- الرياضيات والعلوم التطبيقية.
- التاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية.

وحسب رأي آرثر فإن هذه الدراسات يجب أن تحوي أيضاً دراسات مساعدة تتعلق بالتعليم الجسمي والصحي، الطباعة، الطبخ والغزل. هذا التعليم المهني يمكن أن يدعم باستكمال الدراسة في الكلية أو تدريس عملي في العمل نفسه. إن الدراسات الرئيسة ركزت على ثلاثة مجالات هي:

- المحاضرات واستخدام الكتب والوسائل التعليمية الأخرى من أجل تحقيق واكتساب المعرفة.
- التمارين التعليمية في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث.
- فهم الأفكار والقيم وذلك من خلال مناقشة الأعمال الأدبية والفنون المختلفة هذا بالإضافة إلى دراسة اللغات الأجنبية.

أما (سيزر) فقد انتقد المدارس العليا الأمريكية ووجه الانتقاد أيضاً إلى المواد التي تدرس بهذه المدارس وركز على أهمية التعليم المهني في صفوف المدارس المهنية حيث يقوم الطلاب في هذه المدارس بالتعلم التعاوني حيث يتم الربط بين الدروس المتعلمة والدراسات الاجتماعية والرياضية وركز على ضرورة تدريس اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم والتعليم الجسمي والجسدي وتنميته. في عام 1984م أنشأ (سيزر) مدارس عليا على عدد من المبادئ المشتركة وهي:

- أن المنهاج وضع لكي يتمكن الطلاب من السيطرة على عدد محدد من المهارات الضرورية والتمكن من تعلم حرفة.
- على المدارس أن لا تركز على شمولية التعليم وحشو أدمغة الطلاب بل على تطوير العقل.
- يجب أن يركز التعلم على فردية الطلاب وأن تكون المدارس صغيرة العدد قدر الإمكان.
- يجب الاهتمام بالمعلمين من حيث التخصص وطرق وأساليب التدريس.

في واحدة من أبحاثه قال (سيزر) واصفاً ومنتقدً المدارس الأمريكية بأنها أشبه ما تكون بأسواق للتسوق، وأن المدارس لا تستطيع أن تفعل كل شيء لكل طالب وعلى هذا الأساس فإن على التربويين أن يقوموا بتطوير القدرة العقلية لدى طلابهم.

## المنهاج الأساسي للمدارس الأساسية:

أصدر مكتب مدير التعليم الفيدرالي (Chief Federal Education Official) منذ تاريخ إنشائه عدة توصيات واقتراحات من أجل تطوير المدارس ومناهج التدريس وذلك بناءً على توجيهات من وزير التعليم الأمريكي (William Bennett) والذي أنشأ بدوره هيئات أو مجالس (Commissions) لهذا الغرض حيث أصدر عدة اقتراحات

لتحسين مناهج كل من المدارس الابتدائية (Elementary) والمدارس الثانوية (Secondary School) وفعلاً قام بتأسيس نظامين للبدء بهذا المشروع وهما مدرسة جيمس ماديسون الأساسية (الابتدائية) عام 1987م ومدرسة جيمس ماديسون الثانوية عام 1988م.

وكما هو متوقع فإن منهاج كل من المدارس الابتدائية (K-8) والمدرسة الثانوية من (9-12) كان يركز على المواضيع التالية: اللغة الإنجليزية، مواد التاريخ والجغرافيا، العلوم، اللغات الأجنبية، الفنون، التعليم الصحي والأحياء. يبدأ المنهاج الأساسي (الابتدائي) بتدريس اللغة الإنجليزية – مواضيع الأصوات (Phonics) قواعد، تهجئة، مفردات، كتابة، تعليم الخط، أما القراءة فتبدأ من الصف الثالث (Grade Three) أما دراسة العلوم فكانت من خلال الأحياء (Biology) بالمستوى السابع، وتدريس مادتي الفيزياء والكيمياء في المستوى الثامن، أما بعد المستوى الثالث فسيتم تذوق الفنون الجملية والتاريخ، ..... الخ.

أما فيما يخص منهاج المدارس الثانوية فإن أفكار الوزير (William Bennett) هي أن التدريس أساساً يجب أن يطوع ليخدم الفكرة والهدف الأساسيين من مبدأ التعليم الثانوي الأمريكي، وعليه فإن هذا المنهاج بأغلبه متحرر تقليدي (Traditionally Liberal) وغير متخصص، وحيث يجب أن ينهي جميع الطلاب أربع سنوات من مواد الآداب وعامين مواد تاريخ، عام واحد عن الديمقراطية الأمريكية، ثلاث سنوات مواد الرياضيات (مساقات الجبر والهندسة والمثلثات والحساب والاحتمالات)، وثلاث سنوات علوم، عامين للغة أجنبية (كاستمرار لتلك من الصف الرابع إلى الصف الثامن)، وكذلك عامين تعليم صحي، وعام واحد لمادة تاريخ الفنون / الموسيقى.

يسمح بأخذ المواد الاختيارية منذ المراحل الأولى وتزداد بالتدرج، وهكذا، أما إذا كانت هناك حاجة للتوسع في مادة الرياضيات لبعض الطلاب فعندها تضاف سنة أخرى وتقدم المساعدة اللازمة لهؤلاء الطلاب.

بعد أخذ وعطاء بين التربويين والإعلاميين أثارت أساليب (Bennett) عدة نقاشات بين مؤيدين ومنتقدين فمنهم من يؤيد العودة إلى أساسيات التدريس ومنهم من يوافق وما إلى ذل من نقاشات استمرت وحتى على صفحات الجرائد.

## نظرة مستقبلية إلى المدارس:

إن إجبار المدارس على تبني دراسات وتقارير مختلفة منذ عام 1960م بما فيها من تناقضات يدعو للشفقة حيث إن على أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب تجريب هذه الاقتراحات والافتراضات الجديدة حتى أن أحدهم كتب يقول: "المدارس الأمريكية في مشكلة، وفي الحقيقة فإن المستوى في تدني ومن الممكن أن النظام التعليمي بأكمله معرض للانهيار".

## النظام التدريسي:

John Goodlad أعد تقرير شامل عن النظام التدريسي (A Study of Schooling) وبعد مراقبته للصفوف المدرسية واستبانات الرأي لـ (38) مدرسة في (13) تجمع سكاني تمثل مختلف قطاعات المجتمع، ومن خلال دراساته لعقدين من الزمان والعودة للأساسيات تبين أن أسلوب التدريس المباشر وأوراق العمل (Worksheets) والاختبارات السريعة (Quizzes) والتركيز المستمر على الإعادة (Repetition) وتطوير المهارات الأساسية (Basic Skills) والإلقاء والتسميع كلها في تراجع واضح. لقد انتقد (Goodlad)أسلوب تصنيف وتوجيه قدرات الطالب وأشار إلى أن الصفوف الدراسية يجب أن تكون أكثر تفاعلاً وتعاوناً ويجب تركيز الاهتمام على التفكير التأملي (Reflective Thinking) أكثر من تعليم الحفظ والاستذكار (Rote Learning).

أشار (Goodlad) إلى الحاجة إلى بناء مناهج متوازنة تتناسب مع نظام التعليم العام وتتماشى مع تقرير جامعة هافارد (1945م) والذي تتماشى فيه المناهج الدراسية للمدارس الثانوية مع مجالات المعرفة الخمس (Five Knowledge Domains) وهي كما يلي: لغاية 18٪ آداب ولغة، 18٪ رياضيات وعلوم و15٪ لكل من الدراسات الاجتماعية – فنون وتعليم مهني، لغاية 10٪ تعليم أحياء وما تبقى تقريباً 10٪ هي المواد الموجهة اختيارياً (Guided Electives).

## الطفولة المبكرة كفرصة والمراهقة كمشكلة:

## Early Childhood as Opportunity, Adolescence as Problem:

إن أكثر اقتراحات (Goodlad) إثارة للإرباك والإزعاج في برنامجه لإعادة تطوير المدارس العامة هو اقتراحه باستبدال النظام القائم والمبني على أساس عام واحد للروضة (Kindergarten) واثني عشر عاماً من التدريس الاعتيادي والذي يبدأ من سن الخامسة وينتهي بسن الثامنة عشرة عاماً، حيث اقترح أن تكون البداية بسن الرابعة والنهاية بسن السادسة عشرة حيث إن ذلك يخفف من الكلفة العالية لتطوير المناهج ويسمح بالدخول المبكرة للجامعات وبالتالي الانخراط بالعمل مما يساعد في ميزانيات الحكومات والتخفيف عن دافعي الضرائب في فترات الشيخوخة المتأخرة.

تبنت مؤسسة فورد (Ford Foundation) فكرة تخفيض سن الدخول للجامعات لتصبح أقل بعامين من المقرر إلا أنه واجهتهم مشكلة عدم تكيف الطلاب للواقع الجديد ومشكلة التسرب المبكر من الجامعة، حتى أولئك ممن تخرج بنجاح من تلك الجامعات لم يقتنعوا بهذا النظام. إن النظام الحالي والمكون من اثني عشر عاماً دراسياً لا يعيق الإسراع في التخصص الدراسي بل يمكن التغلب على ذلك بالتوزيع المناسب للطلاب في الصفوف والحصص الإضافية مع الاختبارات المناسبة.

### تقرير عن المدارس الثانوية ( High School ):

في ظل الإهمال المتأصل فيما يخص مناهج المدارس الثانوية وكاعتراف بأهمية مرحلة المراهقة من عمر الإنسان صدر ولو متأخراً عام 1983م تقرير من رئيس مؤسسة (Carnegie Foundation) ارنست بوير (Ernest Boyer)، وفي تقرير سابق تحت إشراف هذه المؤسسة عام 1979م أعاد التقرير وصف ما تضمنه التقرير القومي الصادر في السبعينات تحت عنوان "مشاكل الشباب" والذي وصف المدارس الثانوية بأنها "سجن" للكثيرين وطالب بتخفيض سن التخرج من المدارس الثانوية عن طريق الإقلال من المهارات المهنية (Vocational Skills) لتتضمن الأساسيات فقط وبهذا يفتح المجال للدخول المبكر للجامعات وتقسيم الدراسة الثانوية إلى مدارس مشاركة بالموقف التخصصي (Shared-time Specialty) لها اهتمام بتخصصات معينة.

وعلى أية حال فقد أشار (Boyer) أن تقريره كان يهدف إلى "البحث عن طرق لتحسين نوعية التدريب الأكاديمي في المدارس العامة" وأن الهدف هو اختبار قطاع معين من المدارس الأمريكية وبالذات الخمسة عشرة مدرسة عامة التي اختيرت للدراسة. إن تقرير (Boyer) استند إلى دراسة (Goodlad) المسماة (Study of Schooling).

## دراسة منهاج معين (A Subject Curriculum):

أبدى (Boyer) اهتماماً بتماسك المنهاج وذلك بربط المنهاج (حسب رأيه) إلى "هذا العالم المعتمد على بعضه البعض، والمتفاعل مع بعضه البعض والمعقد أيضاً" وبدلاً من الدعوى إلى تصميم منهاج جديد فقد تمسك بمبدأ "تكامل التدريس (Integrity of Disciplines)" ودعا المعلمين الذين يدرسون مواضيع مختلفة إلى اعتماد التدريس المتبادل بالصفوف.

لقد نادى (Boyer) بإنشاء مدارس جاذبة (Magnet Schools) في مناطق التجمع السكاني (الحضري) الكبيرة لهؤلاء الطلبة الموهوبين وتدريس مواد مثل الفنون والعلوم وإنشاء شبكة من المدارس الأكاديمية في الأحياء متخصصة بالعلوم والرياضيات وبالنهاية يتوجب على كل الطلاب المساهمة بمتطلبات خدمة الأعمال التطوعية في أوقات ما بعد الدوام ونهاية الأسبوع وخلال فصل الصيف.

## اقتراحات لمنهاج جامعي متكامل:

## Proposal of Integrated Life-Related Core Curriculum in College:

إن من الغرابة أن يتبنى (Boyer) منهاج الموضوع التقليدي (Traditional Subject) في دراسته المركزية للتعليم العام في المدارس الثانوية، وبعد دراساته عن المدارس الثانوية انتقل إلى دراسة الجامعة في مؤلفه "الجامعة: خبرة الطلبة قبل التخرج في أمريكا عام 1987م"، حيث خصص وحدة كاملة من الكتاب عن المنهاج المركزي المتكامل لملائمته التعليم العام ومشابهاً في ذلك الذي طرح للطلاب سابقاً في المدارس الريادية ومن خلال دراساته التي استمرت ثماني سنوات.

بعد إشارته إلى تبعثر منهاج الطلاب قبل التخرج ذكر أن البرنامج المركزي (Core Program) يجب أن تكون له علاقة وارتباط بالحياة، ولإنجاز هذه المهمات فقد أوضح أن المقصود بهذا البرنامج هو برنامج تعليم عام يعرف الطالب بالإضافة إلى المعرفة العامة (Essential Knowledge) إلى العلوم التطبيقية خارج الحرم الجامعي، فهذا البرنامج مكرس للمعرفة العامة والمتعارف عليها لجميع الناس والتي بدونها تتأثر العلاقات الإنسانية ولا يتحسن مستوى الحياة.

إن نظرة (Boyer) لمنهاج التعليم الجامعي هي نظرة أوسع وأشمل من نظرته لمناهج لمدارس الثانوية والذي طرحه سابقاً، علماً أنه ونقلاً عن رئيس جمعية ييل (Yale) أشار إلى أن "المدارس الثانوية في هذا البلد تقع دائماً تحت رحمة الجامعات"، ولكنه لم يضع حلاً لكيفية تحرير هذه المدارس من هذا الاستعباد.

## نحو قرن جديد:

رغم الإصلاحات والتغييرات في مناهج المدارس في العقود الماضية إلا أنه هناك حاجة إلى تطوير مناهج تتوفر فيها الشروط والمعايير المطلوبة. فالمساعي التربوية خلال نصف القرن الماضي كانت تركز على اللغة والكتابة والتفكير الناقد والتقويم الشمولي لإنجازات الطلبة من خلال ملفات ومشاريع ونشاطات خدمة المجتمع. وعلى أية حال فقد كانت هناك إشارات واضحة على أن المجتمع أصبح واعياً لقصور منهج المواد، وأنه بدأ برامج جديدة لكسر حاجز هذه المواد وإظهار العلاقات الترابطية بين مواد العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والمواد الاجتماعية الأخرى.

## إعادة بناء المنهاج:

لقد ظهرت عدة مؤسسات أخذت على عاتقها تطوير منهاج المستقبل منها (The National Science Teachers Association) و (The American Association for the Advancement of Science) والتي قدمت مشروع (2061) والذي ينادي بتخفيف المواد الدراسية وكسر قيود المادة والتمحور حولها والاهتمام بالعلاقات بين المواد العلمية المختلفة مثل العلوم والرياضيات وطرح المواد العلمية بسياق اجتماعي يؤثر ويتأثر بالفكر الإنساني. هذا المنهج يجب أن يبنى على حب الطلاب للمعرفة والإبداع، فبدلاً من التركيز على إجابات وحلول يجب حفظها واسترجاعها، يجب التركيز على أن

العملية التعليمية التعلمية يجب أن تكون عن ظواهر يدرسها الطلاب ويتفاعلوا معها من خلال البحث والاستقصاء.

**أمريكا عام 2000 م :**

في عام 1991م الرئيس جورج بوش الأب في خطاب له حضره حكام الولايات المتحدة الأمريكية أعلن عن برنامجه "أمريكا عام 2000م" والذي يدعو فيه إلى نقلة نوعية في المدارس الأمريكية. قبل ذلك بعامين حضر الرئيس بوش الأب القمة التربوية التي تم خلالها تبني الأهداف الوطنية الستة، هذه الأهداف التي يجب أن تتحقق عام 2000م وهي:

- كل الطلاب الذين سيلتحقون بالمدرسة سيكونون جاهزين للتعلم.
- نسبة خريجي المدارس الثانوية يجب أن تكون حوالي 90٪.
- سيكون للطلبة الذين ينهون الصف الرابع والثامن والثاني عشر الكفايات اللازمة في المواد الأساسية الخمسة وهي: اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم، التاريخ والجغرافيا، كما أن كل الطلاب سوف يتعلمون استخدام عقولهم بشكل جيد ليتمكنوا من إكمال دراستهم والانخراط في سوق العمل.
- سيتفوق الطلبة الأمريكيون على غيرهم في العلوم والرياضيات.
- سيكون كل شخص أمريكي متعلماً ويمتلك المعرفة والمهارة ليتنافس عالمياً مع الآخرين ويمارس حقوقه وواجباته كمواطن.
- يجب أن تخلو المدارس من المخدرات والعنف، وتهيئة الجو المناسب للتعلم.

بعد تقرير "أمريكا عام 2000م" أظهرت عدة دراسات سوء إدارة هذه التقارير وخطأ المعلومات الواردة فيها. من هذه المؤسسات:

"Sandio National Laboratories for the U. S Department of Energy "

والتي عزت التخبط في وضع برامج مناسبة للمدارس والجامعات وعدم الاستقرار على برنامج ومنهاج متوازن إلى التغيرات الديمغرافية (السكانية) التي تحدث في الولايات المتحدة الأمريكية، حتى إن أكثر من ثلث الطلبة من الأقليات والعرقيات القادمة من أمريكا الجنوبية وآسيا.

وأخيراً فإن تصميم وتطوير أي منهاج يحتاج إلى:

- فهم طبيعة ورغبات المتعلم.

- فهم مشاكل المجتمع ومتطلباته.
- تداخل المعرفة واعتمادها على بعضها البعض.
- الاستمرارية والتناسق بين النظرية والمعرفة التطبيقية.
- الغرض الرئيسي للتعليم العام مقارنة بالتخصص.
- مشاركة المجتمع المدرسي بالكامل في تطوير المناهج وليس المتخصصون فقط.

## المنهاج وظهور المجتمع التكنولوجي:

"حالة غريبة في مجتمع صناعي ديمقراطي عندما تفقد بعض المواد التي تعتبر في صلب الاقتصاد الوطني سمعتها، وهؤلاء الطلبة الذين يلعنون كل من يقوم على إدارتها"، هكذا جاء في تقرير هارفارد.

النظرية التربوية كانت تواجه وتقابل بنوع من العزلة، هذا ما كان له تاريخه الذي يعود إلى الإغريق عندما كانت تعتبر حياة الفرد العامل نوعاً من العبودية بينما حياة الفراغ والدعة نوعاً من العقلانية والمنطق، هذا المفهوم المزدوج كان يعكس انقساماً المجتمع نفسه وحياة الاحترام والتقدير للرجل الحر وحياة العبودية للخدم والعبيد، فالنتيجة المنطقية لهذا التقسيم الحياتي كان يمثل الجانب العملي غير الذكي من جهة والذكاء غير العملي من جهة أخرى.

بالنسبة لتقرير هارفارد فإن المجتمع الديمقراطي الحديث لم يقلل من قيمة الفرد العامل، على العكس فإنه اعتبر الفراغ مضيعة للوقت وطالب كل من لا يؤدي عملاً الانخراط في عمل مفيد. ويبقى من معالم العصر التكنولوجي أن الإنسان أصبح جزءاً ميكانيكياً من العملية الصناعية حتى إن العامل أصبح تابعاً للآلة وليس العكس.

## التعليم المهني والمجتمع الديمقراطي:

منذ أن كتب جون ديوي (Dewey) "التربية والتعليم والديمقراطية" وفكرة المدرسة الثانوية في تجاذب مستمر بين المدرسة الشاملة لمنهاج المواد الدراسية أو المدرسة الثانوية بمناهج مواد أخرى مقترحة أو مطورة، هذا في الوقت الذي كانت أعداد المراهقين في المدارس الثانوية تتزايد وبنسب كبيرة، بالإضافة أيضاً إلى النظام المدرسي الأوروبي المزدوج – مدارس مهنية منفصلة لطلبة الطبقة العاملة ومدارس أكاديمية لطلبة الطبقة الأكثر حظاً. في الواقع كانت هناك مدارس مهنية في الولايات المتحدة في

تلك الفترة. كثير من التربويين والخبراء كانوا يدعمون هذه المدارس الحرفية لتلبية حاجة البلاد الصناعية وللمنافسة مع الشعوب المتقدمة الأخرى. هذا التوجه يعني تحرير القوى والطاقات المختلفة وهو صفة من صفات المجتمعات الديمقراطية.

إن تشكيل التربية والتعليم الأمريكية كان يمر بمنحى خطير، فالجماعات وقوى الضغط الصناعية بالإضافة إلى كثير من التربويين كانوا يدعون إلى تجزئة النظام التعليمي كما هو في النظام الأوروبي، بينما جماعات أخرى كانت تنادي بتوحيد النظام المدرسي في البلاد. ديوي هاجم النظام التعليمي المدرسي المزدوج، وقال إن النظام التعليمي المهني ضمن المدرسة الموحدة سيكون له أثر أكثر إيجابية لو كان منفصلاً.

## الصراع من أجل مكان متميز في المنهاج:

عمل برنامج سميث هوجز (1971م)، العضو في مؤسسة التعليم في الحكومة الاتحادية على إحداث التنوع في بنية مركزية النظام المدرسي حتى تكون مهنة التعليم فعالة في مجتمع تكنولوجي، علاوة على ذلك فإن مضامين هذا البرنامج غير مقيدة. وبرغم عنصر المركزية، والتباين في فئات الأمة، فإن الأغلب على المدارس الثانوية العليا، إبداؤها رغبة وحيدة في اتحاد محدود في برامج مهنة التدريس بينما المنهاج في المدرسة الثانوية العليا يظل متميزاً وواسعاً ويدعم الكليات الجامعية في إعدادها الوظيفي.

## الحاجة إلى تقويم:

مع الانخفاض الكبير في الأعداد الخارجة من المدرسة نحو سوق العمل من الشباب، فإن التباين في البرامج الاتحادية أحدث توزيعاً لهذه المشكلة، ومع هذه الرغبات نحو التعليم، فإن ذلك سيحدث انتقالاً فعالاً وبدرجة معقولة من أجل إحداث تعليم فعال ومؤثر. بعض هذه البرامج ستدير مستقبلاً هذه المدارس وستؤثر بها. في برامج اعتمدها الرئيس الأمريكي فرانكلين روزفلت والتي كانت عبارة عن برامج غير مقيدة بالمدرسة، مثل تعليم مناسب لكل فرد (كأن يشتغل ويتعلم الفرد البيع بالجملة والمفرق والتخزين بالإضافة إلى باقي الخدمات).

تقرير عام (1938م) والصادر عن مفوضية لجنة السياسات التعليمية، موجه ضد الأخطار الجانبية للمدارس الفيدرالية الحكومية وقدرتها على التعامل مع قوانين تربوية ثنائية، هذا التقرير نادى باندماج البرامج داخلياً، من أجل بناء نظام مدرسة مركزية.

في الربع الأول من القرن الماضي تقريباً، والذي تميز بالرخاء الاقتصادي ظهرت البطالة وسط الشباب بصورة كبيرة، مع وجود قدر كبير من الفقر في المجتمع المدني في الولايات المتحدة الأمريكية، التفتت الحكومات الفيدرالية ثانية لعدم وجود خطط معالجة للطوارئ في مثل هذه الظروف، مثل وجود المكاتب الاقتصادية حتى تكون فرصة مناسبة من أجل إيجاد برامج للعمل، بشرط وجود التدريس خارج أسوار وأنظمة المدرسة، ولكن هذه الجهود مشروطة بأن تكون ذات فعالية عالية، ولكن الحاجة كانت ملحة إلى إعادة تقييم وبناء الوظيفة التربوية في المحتوى والمضمون مقارنة مع المدارس الثانوية العليا.

## رؤية ما بعد الحرب الباردة:

خلال الحرب العالمية الثانية كانت البرامج التربوية موجهة نحو إدارة السلوك، من أجل أعمال دفاعية، ومع تتابع الأيام وانتهاء الحرب اعتمد الرئيس ترومان مشروع (جورج باردن) والذي دعا إلى التوسع في إيجاد برامج مدعومة من الفيدراليات رغبة في تأسيس برامج إرشاد تربوية.

## المدارس الشاملة العليا أثناء الحرب الباردة:

إن الحرب الباردة أدت إلى أن يحول الأمريكيون الاهتمام التعليمي إلى اهتمامات ومجالات ضيقة ودقيقة. إن الأمر المتعلق التخصص ظهر مرة أخرى من أجل منافسة السوفييت في ميادين سباق الفضاء والسيطرة على العالم، وخلال الأشهر الثلاثة الأول من إطلاق القمر الصناعي الأول اجتمع الكونغرس ليحدد حاجات المدارس ضمن خطة للدفاع الوطني.

إن العالم الألماني (ورنر فون برون) "الخبير الألماني الذي لعب دوراً مميزاً في تطوير صواريخ (V-1, V-2)" انتقد المنهاج الأمريكي وقارنه بالمنهاج الأوروبي. يقول فون في جملة مشهورة: "لا أذكر أنني في أوروبا قد درست مساقاً واحداً يتناول حياة العائلة

أو العلاقات الإنسانية أو موضوع مثل العلاقة بين البنت والطالب في الكلية، لقد تعلمنا القراءة ومن ثم التكنولوجيا ومواضيع علمية ولا شيء أكثر من ذلك".

وفي هذه الأثناء وخلال اشتعال المنافسة بين أمريكا والاتحاد السوفيتي وفي عام 1958م أي بعد إطلاق القمر الصناعي الأول من قبل السوفييت، قررت الولايات المتحدة تبني عدد من الخطط والمقترحات فيما يتعلق بالتطوير وقد انصب الاهتمام بضرورة تطوير مناهج الرياضيات والعلوم في المدارس وخصوصاً الثانوية منها. من جانبه أكد العالم (دوبرج) على الدور الذي يقوم به المعلم بالنسبة للطالب كمعلم وصديق ومنسق.

## عصر الأزمات الاجتماعية:

إن مشكلة ترك المدرسة وما نتج عنها من شباب عاطل عن العلم والظروف الداخلية السيئة في المدن والتي تم تجاهلها خلال الخمسينات، عندما تم التركيز في التعليم على الموهوبين وعلى تحسين الفروع الدراسية الأكاديمية، والتي تعتبر ضرورة لملء الفراغ في الحرب الباردة، في تلك المرحلة لم تهتم المراحل الدراسية العليا في المدارس بشكل جدي بالجوانب المهنية ووضع الشباب الذين يبحثون عن وظيفة لهم في هذا العالم الكبير.

## الديناميت الاجتماعي:

كما ناقشنا سابقاً ظهر في عام 1961م تقرير كونانت (Conant) عن التعليم في المدينة معتمداً على ملاحظاته الشخصية والتي أخذها أثناء دراسته، "أنا مقتنع أننا نسمح للديناميت الاجتماعي أن يتراكم في مدننا الكبيرة" قال كونانت، ثم أضاف أن أغلبية الشباب في المناطق الفقيرة من سن (16 – 21) هم خارج أسوار المدرسة وبدون عمل أيضاً، ثم تعجب كونانت وقال: "إن زيادة انتشار البطالة وزيادة وجود الشباب الزنجي المحبط في مدن كبيرة أشبه ما يكون بكومة من المادة الملتهبة التي تزداد داخل المدينة".

## الحاجة إلى الإصلاح:

يقول كونانت: "لا يوجد شيء أكثر صعوبة في المجتمعات من الحصول على موافقة أو قبول لبرنامج مهني يرضي الجميع"، كما أوصى بضرورة توفير البرامج التدريبية في الصفوف الحادي عشر والثاني عشر ولا مانع أن يكون قبل ذلك لأن برامج

التدريب تستحوذ على نصف أوقات الطلاب وعلاوة على ذلك فإن المدارس يجب أن تتحمل مسؤولية تجاه الوضع الوظيفي لطلابها الخريجين.

إن النقد الموجه إلى النظام التعليمي الأمريكي، يتمحور حول المدرسة فقط، وبالنظر إلى مدارس الأحياء الفقيرة يقول كونانت: "نحن نحتاج إلى أن نعرف الحقائق وعندما تشير هذه الحقائق إلى موقف اجتماعي خطير فإن الشعب الأمريكي يجب أن يتخذ موقفاً علاجياً عاجلاً قبل فوات الأوان".

تقييمات كونانت وتوصياته هوجمت من قبل المفكرين السود والبيض على السواء، وذلك أن الطبقة الوسطى من الناس تفترض أن سلبيات الشباب السود يجب أن تتوقف مع وجود أخلاقيات العمل في المجتمع الأمريكي، هذا النقد للبرامج المهنية يشير إلى حقيقة أن السود لا يتم استيعابهم بشكل كاف في البرامج العليا في الجامعة وفي التعليم المهني وفي المهارات المهنية أيضاً.

إن التعليم المهني العالي الجودة يعني تطوير هذه المؤهلات إلى مهارات مهنية والتي قد تفتح الطريق إلى زيادة القوى الاجتماعية عند السود.

إن عدد الشباب العاطل عن العمل أوحى إلى الرئيس (كندي) في عام 1961م بأن يطلب من مجموعة من الوزراء (وزير الصحة ووزير التعليم ووزير الرفاه الاجتماعي) أن يعملوا تقييماً لواقع التعليم المهني، حيث تم تعيين لجنة من قبل الوزراء الثلاثة لتصدر تقريراً عام 1963م. وجدت اللجنة أن خريجي البرامج المهنية في المراحل العليا من المدرسة أقل حظاً في الحصول على وظائف من الذين تخرجوا من البرامج (الفروع) الأكاديمية، كما لوحظ أن الخريجين المهنيين (حين يعملون) يعملون في المناطق السكينة التي تم تدريبهم فيها حيث يزيد التعليم المهني من مردوداتهم المادية.

لقد أقرت اللجنة بأن برامج التعليم المهني محدودة الرؤية، فهي تخدم (13٪) من الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15 – 19) عاماً، كما نوهت اللجنة إلى فشل التشريعات الفيدرالية وفشل البرامج المهنية المتوافرة للشباب في المدن الكبيرة، كما هو الحال أيضاً عند الشباب في الأرياف الذين سوف يهاجرون إلى المناطق الحضرية للبحث عن العمل.

أكد التقرير أيضاً أن القليل من المدارس تقدم إرشادات وبرامج توعية دراسية مشتركة بالرغم من وجود القدرات العالية في بعض البرامج التي تمنع التسرب وتربط

الدراسة في المدرسة مع العمل، كما انتقدت اللجنة السياسية الفيدرالية وبرامجها المهنية ونادت بالخصخصة التي سوف تقدر حاجات الأفراد.

إن لفت الانتباه لفكرة (الديناميت الاجتماعي) تم إيجادها في الجيش بعيداً عن المدارس وعن الشباب العاطل عن العمل، حيث ركزت اللجنة على أن المجتمع والبناء الاقتصادي والسياسي للمناطق الحضرية مهدد بالانهيار. وأخيراً هاجم التقرير التشريعات الفيدرالية المختلف ونادى بتوحيد التشريعات الفيدرالية لإيجاد منظمة مهنية تعليمية شاملة ومرنة.

## تجديد الجهود الفيدرالية:

كان قانون التعليم المهني في عام 1963م مجمداً (غير فعال) كما هو الحال في باقي القوانين الفيدرالية منذ عام 1917م، وخلال عام 1963م كانت التشريعات مقيدة وبشكل كبير للتعليم المهني والتي تم التخلص منها في القوانين الجديدة، بعد إجراء مجموعة من التعديلات في عام 1968م، لقد أثرت هذه التشريعات عملياً حتى شملت السكان والمجمعات السكنية المهنية كما أزالت القيود القديمة التي كانت تحد من مستوى البرامج المدرسية إلى ما دون درجات الكليات وأيضاً سمحت للمدارس بتطوير برامج لتدمج التعليم المهني مع التعليم العام لتحسين فرص التعليم لهؤلاء العاملين في المجتمع وحتى يشمل التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

بالرغم من الزيادة الكبيرة في الأموال الفيدرالية التي تصرف إلا أن هذه الأموال غير كافية لمواجهة المهمات الكثيرة للوصول إلى عامة الشعب الذين سيجنون ثمار التعليم المهني. إن الظروف السيئة داخل المدن بدأت منذ منتصف الستينات والتي أدت لوجود أنواع جديدة من المشاكل فيظل غياب المدرسة كما أن البرامج التعليمية القديمة تشبه تقديرات الحكومة الفيدرالية خلال فترة حكمها والتي سماها الكاتب (الاكتئاب العظيم).

## إنذار للأنظمة الثنائية:

هناك جانب مظلم لتشريعات عام 1963م، وتتمثل في السؤال التالي: هل تكفي الإمدادات المادية الممنوحة لبناء المدارس المهنية المتخصصة لأن توجد برامج ثنائية (مهنية وأكاديمية) في التعليم المدرسي الثانوي؟ بالرغم من أن كثيراً من المدن تعتمد تعليم

مهني خاص وتعليم أكاديمي عال إلا أن النموذج الأمريكي المسيطر يتكون من مدارس المرحلة العليا من النوع الشامل حيث لا يوجد فصل بين المدارس المهنية والأكاديمية.

العائدات التعليمية الأمريكية وسط الأمم المتقدمة في العالم تساهم في بناء المدرسة الشاملة، ولذلك نجد الآن أن التشريعات الفيدرالية الجديدة تدعم البناء على مستوى الأمة لتخصيص مدارس مهنية تدرس برامج مهنية ومشتركة.

في الوقت المشترك بين التدريب والتعليم اقتنع الطلاب أن أعمالهم المهنية المختصة تكمل دراستهم في البيت وتغنيها بالمعرفة والتعليم وتزودهم بنشاطات تطبيقية إضافية إلى المادة النظرية في غرفة الصف.

إن توفير التسهيلات الكثيرة والمصادر أمر ضروري لنجاح وقيام التعليم المهني، ولذلك وجدت بعض الحالات عندما كانت المدارس المهنية المتخصصة غير قادرة على مواجهة المتطلبات الدراسية، فكانت النتيجة أن الكثير من الطلاب قد ابتعدوا عن التعليم المهني.

في حالات أخرى فإن بعض الطلاب يعتبرون الذهاب إلى المدارس المهنية المختصة عاراً مما نتج عنه فشل في الدراسة (النظر إلى العمل المهني نظرة دونية).

هناك أيضاً مشكلة لكثير من المراهقين الشباب تكمن في عدم القدرة على التخلص من الأصدقاء والصداقات التي تفرض قيود على الدراسة ومشاكل أخرى مرتبطة بالبيت والمدرسة، مثل المشاركة في فريق رياضي أو برامج صفية أخرى، بالرغم من أن النموذج الذي يدمج بين نوعي التعليم (المهني والأكاديمي) يسمح بمثل هذه الروابط (روابط المدرسة والعائلة والأصدقاء) ولو بشكل نظري إلا أن البرامج تركز على زيادة التعليم الثنائي وحرية التنقل وتوفير فرص للعمل من خلال المشاركة في نشاطات صفية إضافية، وإيجاد الطالب المتفاعل مع مواده الأكاديمية في الصف والبيت.

## الحرب على الفقر:

تفجر الصراع الأهلي في المدن الكبيرة والذي بدأ أوائل الستينات تسبب في ظهور حركة "الفرصة الاقتصادية" عام 1964م. عقب ذلك أعلن الرئيس الأمريكي "ليندون

جونسون" الحرب على الفقر مذكراً بدعوة روزفلت إلى الكونغرس في خطابه الافتتاحي عام 1933م. فترة الستينات كانت حقبة مختلفة حيث خاضت أمريكا حرب حقيقية في جنوب شرق آسيا.

## برامج الطوارئ:

بتأسيس مكتب الفرص الاقتصادية (Office of Economic Opportunity) (OEO)، ظهرت تشكيلة من البرامج التعليمية للشباب المحرومين. أديرت هذه البرامج خارج المدرسة بإدارة فيدرالية مستقلة وجديدة.

كان أحد هذه البرامج الرائدة على نطاق واسع ما يسمى بـ (روابط العمل) المنشأة من قبل مكتب الفرص الاقتصادية (OEO) عام 1965م. مراكز روابط العمل أنشأت بشكل مدروس في الولايات المتحدة الأمريكية اتفاقيات وعقود لتدريب الشباب خارج المدرسة لاحتراف وظيفة كنوع من التعليم العلاجي، وقد كان السبب في إنشاء مكتب الفرص الاقتصادية أن المدرسة لم تقم بدورها في تزويد الطلاب المحرومين بالمهارات الضرورية للوظيفة.

لقد أصبح ظاهراً أن الشركات الخاصة الكثيرة تشارك في عقود روابط العمل لنافعها الخاصة فقط، وكثيراً من هذه الشركات أظهرت عدم مسؤولية تجاه الشباب الذين أكملوا البرنامج بنجاح ولم يضمنوا لهم أي عمل في أي مكان.

لم تتخذ التدابير من أجل التعاون والإشراف على العمل، وكثيراً من المراكز كانت موجودة في مواقع القوات المسلحة المهجورة والبعيدة مئات الأميال عن مساكن الشباب المتدربين.

لقد أظهرت دراسة من قبل الكونغرس لاستعراض الحرب على الفقر عام 1969م أن متدربي روابط العمل الشباب أفضل في سوق العمل من الشباب الفقراء بدون هذا النوع من التدريب، لاحقاً كثير من هذه المراكز نقل، والبرنامج أوقف عملياً بشكل تدريجي.

البرامج التعليمية المختلفة التي صممت من قبل مكتب الفرص الاقتصادية كانت تتم بشكل مستقل عن المدارس وبمساعدة التعليم الفيدرالي ووكالة الإعانة، لذلك كان هناك الكثير من النسخ، مما أدى إلى تبديد الجهود. كثيراً ما اتخذ

مكتب الفرص الاقتصادية مواقفاً سلبية نحو المدارس العامة، بدلاً من محاولات التعرف على عيوب هذه المدارس ومعالجة الخلل.

وجد من بيانات دراسة لجنة الرؤساء القومية عن الصراعات الأهلية، في تقريرها 1968م، ومن سجلات المعتقلين في عشرين مدينة أن معظم المشاغبين كانوا من المراهقين والشباب. لفت التقرير الأنظار إلى حقيقة مفادها أن فئة صغيرة من المدرسة الثانوية سجلوا في برامج التعليم المهني. أوصت اللجنة بضرورة تطوير وتعزيز هذه البرامج لتشمل طلاب المدارس ومن هم خارج المدارس لتدريبهم بشكل جيد عملياً وتربوياً. عندما دخلت الولايات المتحدة عقد السبعينات كان واضحاً أن الحرب على الفقر لم تشن أبداً، لقد أصبحت ضحية حرب فيتنام.

## المشكلات الاجتماعية:

وفقاً لتعديلات التعليم المهني لعام 1968م، أنشأ الكونغرس المجلس الاستشاري القومي للتعليم المهني، وفي عام 1969م صدر العدد الأول من هذه التقارير. المجلس المشكل حديثاً ربط في تقريره الأول الثورة العنصرية الصاعدة في المدن بالمشكلة المستمرة لبطالة الشباب، واتهم الموقف القومي الذي ينظر بعين الاستياء للتعليم المهني ويعتبر التعليم الجيد هو التعليم الأكاديمي الذي ينتهي بدرجة جامعية.

التقارير الخاصة بالمجلس الاستشاري القومي انتقدت البرامج المهنية المنفصلة للشباب المحروم، مثل تلك الخاصة بروابط العمل وروابط شباب المناطق المجاورة. المدارس الثانوية تعتبر المحرومين مواطنين من الدرجة الثانية، وقد أشار المجلس إلى أن التحيز ضد التعليم المهني يعزى إلى فئة من مسؤولي الجامعة البارزين وصناع القرار المؤثرين في الدولة، الجيوش المتنامية للشباب العاطلين عن العمل والنقص الكبير في قطاع العمال الماهرين دفع محرر الصحيفة الرسمية للجمعية الأمريكية للتقدم العلمي أن يختار التعليم المهني موضوعاً افتتح به الجريدة.

## تراجع دور المدرسة:

خلال فترة السبعينات كان الكثير من النقاد والتربويين ينظرون إلى التعليم المهني على أنه مصمم لتلبية حاجات المجتمع الصناعية، فبدلاً من دعم هذه المناهج المهنية وتطويرها وتعميمها على باقي الولايات لكي تواكب النظرة الحديثة والرؤى

المستقبلية للدولة، نادى بعض النقاد المتطرفين بإلغاء التعليم الإلزامي وحتى إلغاء النظام المدرسي (Deschooling) مثل (إيفان ايليتش). إن تمزق المدارس الثانوية خلال فترة أواخر السبعينات، دفع بعض النقاد الراديكاليين وصناع القرار إلى المناداة بإلغاء المدارس لا بالإصلاح وإعادة البناء.

## روافد سوق العمل:

لقد أوصت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم الثانوي عام 1973م بتخفيض سن التخرج من المدرسة إلى الرابعة عشرة، وأن الطلاب الذين لم يلتحقوا ببرامج الإعداد للكليات الجمعية بإمكانهم الالتحاق بالمدارس الحرفية في مناطقهم. على كل الطلاب أن ينخرطوا في برامج تدريبية مهنية ويجب أن يؤخذ بعين الاعتبار حاجات الأقليات الاجتماعية والاقتصادية وأن العوائد المالية للتعاقدات المختلفة يمكن أن تصرف على الطلاب خلال التدريب.

## برنامج التخفيضات غير المعلن:

ضمن الاقتراحات المختلفة لإصلاح وتطوير التعليم الثانوي كان هناك برنامج تخفيض النفقات. التركيبة والتشكيلة الموحدة للنظام التعليمي سوف تؤجل لمصلحة نظام مجزأ يعتمد على توزيع الطلاب على مسارات محددة.

تقرير اللجنة الوطنية للمدارس الثانوية وتعليم المراهقين عام 1976م أوصى بعدة تغييرات والتي عكست توصيات تقرير (Coleman). من هذه التوصيات:

- استبدال المدارس الثانوية بمدارس أخرى تعتمد نظام الدوام الجزئي، والفصول الدراسية القصيرة.
- تخفيض اليوم الدراسي للدراسات الأكاديمية من أربع ساعات إلى ساعتين.
- إلغاء التعليم المهني من المدارس الثانوية، واعتماد التدريب واكتساب الخبرة في سوق العمل.

## التدريب:

بعد سنة من تقرير "أمريكا عام 2000م"، كان هناك تقرير آخر عن المهارات التي يجب امتلاكها، وقد تم توقيع هذا التقرير من وزير العمل الأمريكي في عهد

الرئيس بوش، التقرير ركز على ضرورة وجود نظام تقويم شامل يحتوي على مقاييس عالمية لمحتوى المناهج وأداء الطلاب ويثير دافعيتهم ومعلميهم لتلبية هذه المعايير.

من بين الاستراتيجيات المعلنة لاستعادة صدارة الأمة في الاقتصاد الصناعي العالمي، دعا الرئيس كلينتون ووزير عمله إلى تبني برامج مهنية للشباب الأمريكي. تبنت الصحافة هذه الفكرة ودعت لها دون الالتفات كثيراً إلى الأسس التي تبنى عليها مثل هذه البرامج.

## دمج الدراسات الأكاديمية والمهنية:

في عام 1991م تم إجراء تعديلات على نظام (بركينز) للتعليم المهني لعام 1984م حيث تم دعمه بالأموال الفيدرالية اللازمة لدمج الدراسة الأكاديمية والمهنية، خصوصاً في المدارس المكتظة بالسكان، وإيجاد نظام تدريس مهني يخدم جميع المجالات الصناعية.

## الخرافات والتحيز:

إن الصراع الطويل لإعطاء التعليم المهني حقه في منهاج المدرسة الثانوية متجذر في طبيعة تاريخ الدولة، وانحياز الكثيرين للتعليم الأكاديمي، واعتبار التعليم المهني ثانوياً بالرغم أنه ضروري وأساسي لمجاراة العالم المتقدم تكنولوجياً، والنهوض بالأمة صناعياً. الفصل بين التعليم المهني والتعليم الأكاديمي قد يعود إلى الثقافة الأرستقراطية التي تعتبر الدراسة الأكاديمية تربوية والدراسة المهنية تدريبية، هذه النظرة بالتأكيد قد أثرت سلباً على إمكانية تطور القدرات الفردية المهنية والنظرة المستقبلية للمجتمع الصناعي وما بعد الصناعي، ومن المشاكل التي واجهت الأمريكيين أيضاً مشكلة السود والبيض. كثير من الأساتذة الجامعيين أشاروا إلى هذه المشكلة ومنهم من حذر من تداعياتها، والبعض كان يرى أن التعليم المهني للأمريكيين الأفارقة لاستغلال طاقاتهم في هذا المجال وتوجيههم إلى هذا النوع من الدراسة والعمل، أما البيض فكانت لهم الدراسات الأكاديمية المختلفة.

(Gunnar) في دراسته "مشكلة أمريكا" أوضح أنه حتى مراكز التعليم والتدريب المهني التي افتتحت للسود لم تلقى الاهتمام الكافي، كما أشار إلى أن

الشباب السود في الولايات الشمالية الأمريكية لم يشجعوا على الالتحاق بمثل هذه المراكز بحجة أنهم سيتعرضون للتمييز العنصري من قبل أرباب العمل.

من هنا ظهرت كثير من الممارسات ووجهات النظر أو حتى الخرافات مثل خرافة الدراسة أو المعرفة العقلية وأفضلية المواد الأكاديمية على المواد المهنية كما سلف، وخرافة الإهمال (Myth of Obsolescence) حيث أهملت المدارس جانب الإعداد والتدريب للوظائف والمهن المتوفرة في سوق العمل، سيلبرمان قال "حتى تكون عملياً يجب إعداد هؤلاء الفنيين لوظائف غير موجودة الآن ولا حتى معروف طبيعتها" لذلك فأهمية العمل والمهنة لا تكمن بفائدتها على الفرد فقط بل على المجتمع بأكمله.

## المنهج المهني:

النظرة القديمة التي تفرق بين التعليم الأدبي والتعليم العلمي، الثقافي والعلمي، النخبة والعوام، لا يمكن الدفاع عنها في مجتمع ديمقراطي وتكنولوجي متقدم، فالاهتمامات والحاجات الاجتماعية والفكرية العقلية لا يمكن أن تنفصل عن العلوم والزراعة والصناعة والنقل، ... الخ، فالتعليم المهني بحاجة إلى المهارة والكفاية المتخصصة، بالإضافة إلى التعليم الأكاديمي العام لخلق الفرد المتكامل والمواطن الصالح في مجتمع حر وديمقراطي.

## البحث عن منهاج محوري (التصميم لأجل التوحيد):

منذ 1950 كتب أف شامبيون وارد عميد كلية التربية في جامعة شيكاغو عن التعليم العام يقول "إن التعليم في دولتنا أخيراً يلقى رواجاً، ومبادئ هذا التعليم تراهن لتصبح النظرية الفاعلة لبقية هذا القرن" وشاركه هذا التفاؤل العديد من التربويين في منتصف القرن وبدلاً من أن يصبح نظرية فاعلة لبقية القرن فقد استسلم التعليم العام لقوى التخصص في الأقسام والكيانات الخاصة في المجتمع الجامعي. وبالنسبة للمدارس فإن ضغوطات الحرب الباردة وسباق الفضاء أدى إلى وجودية جديدة تمولها مركزية اتحادية للإصلاحات في المنهاج مع إعطاء الأولية للعلوم والرياضيات.

وبعد ربع قرن من وارد ظهر التعليم العام رائجاً مرة أخرى في الكليات الأمريكية واستجابت الكليات الأمريكية والمدارس الثانوية للضغوطات في الستينات بخفض المتطلبات وبتعدد الاختيارات والاهتمامات. وأصبح يشار إلى المنهاج

كالكافتيريا والمستودع ويوصف بالفوضى واهتمت الجامعات بالمعرفة المتخصصة وذلك لتتجنب المسؤولية عن تطوير منهاج محوري متوازن ومنسجم للتعليم العام. والصراع على الحقوق آثار معركة بين المصالح الخاصة للمجموعات المتنافسة وأصبحت مناهج الجامعات تعكس انقسامات المجتمع. وفي الكتابات المنهجية فإن مصطلح التعليم العام والديمقراطية لم تلق اهتماماً كبيراً في كتابات منتصف القرن.

واستجابة لمطالب الطلبة ظهرت محاولات لتطوير مساقات تجمع بين المجالات في الكليات والمدارس الثانوية خلال الستينات وبداية السبعينات. وهذه المساقات كانت اختيارية من العديد من المساقات المهمة. وأصبح واضحاً في منتصف السبعينات أن المنهاج في المرحلة الجامعية يحتاج إعادة بناء للتعليم العام. وظهر مصطلح التعليم العام ثانية في المجلات والصحف لوصف جهود تطوير المناهج في الكليات الرائدة وأصبح لكلمات (وارد) صدى في الربع الأخير من القرن. والإصلاحات في المنهاج التعليمية إلى إعادة بناءه تتعارض مع التخندق الذي يمارس في مناهج المرحلة الابتدائية والثانوية تحت ظل العودة إلى الأصول والمهارات.

في بداية التسعينات ناضلت الكليات لإيجاد درجة من التوافق على منهاج محوري للتعليم العام في ضوء ضغوطات المصالح المتضاربة والمناهج المتعددة. وبنفس الوقت كان المعمرون يبحثون عن منهاج محوري تقليدي للدراسات الغربية وسط ثقافة تثمن المعرفة المتخصصة والإنتاج وتضعها فوق كل اعتبار. وكان الحل بعمل تسوية فقامت الكليات بتقليص عدد المساقات الاختيارية للتعليم العام ووضعت لها معايير. ورغم تقليص عددها بشكل كبير فإن الفئات التي شملت (الإنسانيات، العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، ودراسات النوع الاجتماعي، .... الخ) وجدت طلاباً استمروا بتوزيع أنفسهم حسب اهتماماتهم الخاصة. وبقيت الحاجة ملحة لمنهاج محوري للتعليم العام في مجتمع حر خاصة مع عصر التجزئة المجتمعية والصراعات.

أما منهاج المدرسة فرغم جهود التوحيد واستعمال اللغة الشاملة والكتابة عبر المناهج والتفكير العالي ظل التركيز على مجالات تعليم منفصلة مثل الثقافة والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا واللياقة والاقتصاد والسياسة والكمبيوتر، ... الخ).

كل ذلك دون نسيان ممارسة التعليم العام في النصف الثاني من القرن العشرين للممارسة الديمقراطية والطريقة التجريبية في توحيد التعليم الثانوي والانطلاق نحو

التقدمية في مقابل التحرر التقليدي للتعليم. وكان الفاصل الكبير بين التعليم الحر والتعليم العام كما يقول (جيمس كونان) هو كالفاصل بين التعليم الأدبي القديم كما تفسره المدارس الخبيرة قبل الحرب العالمية الأولى وبين المتطلبات الحديثة للمواطن المستنير في المجتمع الحر. وكان الحل بين الموقفين يتوقف على التساؤل "ما هو الهدف من وجود نظام التعليم العام؟".

وحتى يومنا الحاضر فإن حلفاء التعليم العام في الكليات يميلون لاعتبار وظيفة منهاج المدرسة الثانوية بأنه منهاج تحضيري للكلية بشكل أساسي. ومن الواضح أن هذا يتعارض مع العمل على تطور منهاج موثوق للتعليم العام مع دراسات متنوعة لفئة المراهقين، ويقلل من وظيفة المنهاج الابتدائي للتعليم الأساسي للعلوم الأساسية. ومن الواضح أن هناك حاجة لرؤيا أوسع للمنهاج بين أرباب التعليم على كافة المستويات.

## التعليم العام لمجتمع حر:

ظلت فكرة التعليم العام لمجتمع حر هي السائدة حتى منتصف القرن بين مطوري المناهج لكل من المدارس الثانوية والكليات. وكانت هناك توقعات كبيرة بأن التعليم العام سيساهم بخلق وحدة من تنوع التعليم في خدمة المثل الديمقراطية الممثلة للتيار السائد في الفكر الأمريكي.

وتعميم التعليم الثانوي مع وجود قوى الانفتاح على التعليم الجامعي أدى إلى انسجام اكبر بين فئات الطلبة في المدارس وفي الجامعات وهذا الانسجام عكس تنوع المجتمع بشكل كبير. وعكس هذا التنويع في المنهاج الثانوي ليس فقط تنامي المعرفة وتغير المفاهيم المعرفية بل أيضاً انسجاماً في شخصية الطلبة كذلك.

ومفهوم التعليم الحر له جذوره في المجتمع الديمقراطي الحديث وهي قادمة من تقسيم المجتمع عند قدماء اليونان إلى أحرار وعبيد، حيث بإمكان طبقة الأحرار الاستمرار بالتعلم للثقافة والدراسات الحرة بينما العبيد يقومون بتلبية الحاجات النفعية للمجتمع. وهذا يعني أن التعليم الحر مقصور على الفئة المتميزة وأن هذا التعليم يجب أن ينفصل عن الدراسات العملية، وظلت هذه الفكرة سائدة طوال القرن. ولأن أصحاب الامتيازات لهم الحرية في جني جهودهم الفكرية في الحياة الأمثل فإن العلوم الأخرى غير العملية خاصة الفنون الحرة هي من حقهم وتناسبهم أكثر من غيرهم.

ويتمسك المجتمع الحديث بفكرة حرية الفرد وأن الجميع لهم مساهمتهم في إنتاج المجتمع، لذلك عانى مفهوم الفنون الحرة ليس فقط من الاستثناءات الاجتماعية الحصرية بل ومن حصر المعرفة التي حصلت بالدراسات الأخرى. لقد ساهمت العلوم والتكنولوجيا ليس فقط بإلغاء العبودية بل وبتوسيع مفهوم المعرفة ليشترك بها جميع أفراد المجتمع. وهكذا فإن مصطلح التعليم العام حل محل التعليم الحر. وهكذا أصبح يعرف بأنه "ذلك الجزء من التعليم الكلي للطلبة والذي ينظر بدرجة أولى إلى حياتهم كبشر مسؤولين وكمواطنين" أنه الجزء من المنهاج المصمم لإعطاء حوار عام وفهم عام وقدرات عامة. والهدف من التعليم العام تطوير التفكير الذاتي والمسؤولية الاجتماعية للفرد في المجتمع الحر. وهذا يتطلب منهاجاً لا يهتم فقط بالتراث الاجتماعي بل وبالمشكلات السائدة للإنسانية. ويتطلب النظر في المعرفة التي تختلف عن المعرفة المتخصصة في التعليم المتخصص. والفرق في هذه النظرة للمعرفة يتطلب تنظيماً ومعالجة مختلفة للمعرفة في التعليم العام تختلف عن التعليم المتخصص. ونركز في هذا الفصل على بعض مشكلات التعليم العام والاقتراحات لتطويره مع التركيز على أنماط وتنظيم المنهاج.

## التعليم العام ومراحل الدراسة :

### المدرسة الثانوية:

بعض أكثر مؤيدي التعليم العام على مستوى الكليات لا يأخذون التعليم العام في المدرسة الثانوية بنفس الأهمية ويرون أنه يتركز على الحقائق والمهارات. فمثلاً دانيال بيل يرى أن خبرة الكلية هي "سنوات اختبار للشخص ولقيمه الخاصة" والكلية بيئة "مغامرة فكرية واسعة حيث بإمكان الشخص مقاومة القيود التي يحاول المجتمع فرضها في المرحلة المبكرة من الشباب" بينما وظيفة المدرسة الثانوية هي التحضير للمرحلة الجامعية بالتركيز على الحقائق والمهارات. وبهذا ينسى دانيال أن الكثير من الشباب لا يذهبون للجامعة وينتهي تعلمهم الرسمي بالمرحلة الثانوية، فهل يحرمون من التعليم العام ومن اختبار قيمهم؟ وهل يتوقع منهم أن لا يشاركوا بالكامل بحقوق ومسؤوليات المجتمع المدني؟ وللذين يذهبون للجامعة هل سنوات المدرسة الثانوية هي مجرد أداة للارتقاء والتوسع بالمغامرة الفكرية أثناء سنوات الجامعة؟

وقد ناضلت المدرسة الثانوية في أمريكا طوال القرن العشرين لتطوير مناهج أصيلة في التعليم الثانوي. فمن ناحية هناك أساتذة الجامعات الذين يرون التعليم الثانوي منصباً على الحقائق والمهارات واعتباره أداة للجامعة ، ومن ناحية أخرى هناك الأساتذة الذين يرون منهاج الثانوية بأنه محدود بالحقول المعرفية التي تتطابق مع دراسات الفنون الحرة في الجامعة. ولأن المدرسة الثانوية مهتمة بإعداد المراهقين ولأن مجتمع الطلبة متنوع لا يمكن تحديد دورها بأنه فقط إعداد للجامعة. ولذلك فوضعها يتطلب منهاجاً ليس فقط متنوعاً بل ويمكن كافة الشباب من المشاركة العامة في الحوار والفهم والقدرات. وباختصار أن يكون لهم تفكير مستقل وأن يكونوا مسؤولين اجتماعياً في مجتمع حر ، وهذا غرض التعليم العام.

**المدرسة الثانوية الشاملة:**

هذه المدرسة تدعى ظاهرة أمريكية فريدة فقد اختارت أمريكا أن تعمل بنظام الأنماط في المدرسة الثانوية بعد النظام المزدوج في أوروبا والذي يفصل به الطلبة المنهين لدراستهم عن أولئك المتوجهين للجامعة. مثل هذا الفصل لم يكن فقط على أساس القدرة والتحصيل بل أيضاً في حضورهم في غرف صفية منفصلة. وبعد إدخال برامج التعليم المهني سنة 1917م أيد بعض الأكاديميون والصناعيون فصل التعليم المهني على غرار الأنماط الأوروبية. بينما أصر آخرون على توحيد التعليم وديمقراطيته لإدراك المصالح والمثل المشتركة للأمة.

وهكذا ظهرت المدرسة الموحدة ذات الأهداف المتعددة — المدرسة الشاملة — والمصممة لتوفير ما يلي:

1- تعليم عام لكل الشباب كمواطنين في مجتمع ديمقراطي.

2- برامج متخصصة للكفاءة المهنية للذين يتركون المدرسة للعمل بعد الثانوية.

3- برامج أكاديمية متخصصة للإعداد للجامعة.

4- دراسات اكتشاف وخبرات تمكن المراهقين من تتبع مصادر جديدة للتعلم.

5- دراسات إثرائية وخبرات لتوسعة وتعميق مصادر التعلم لكافة المراهقين.

6- دراسات ذات أهمية خاصة لتلبية المصالح الفردية بعيداً عن الدراسات المتخصصة.

ورغم أن هذه الوظائف غالباً ما تكون مثالية أكثر منها حقيقية، إلا أن فكرة المدرسة الشاملة بقيت صامدة في وجه الانتقادات. وزعم (ريكفر) بتفوق النظام الأوروبي المزدوج في التعليم الثانوي على النظام الأمريكي للمدرسة الشاملة كما زعم جودمان وفريدنبيرغ أن المدرسة الثانوية تخدم الشباب المقتدر أكاديمياً بينما غير المقتدرين فمن الأفضل أن يغادروا الدراسة.

وتضاءل الدعم للمدرسة الشاملة والتعليم العام أمام الموجة الجديدة المطالبة بمدارس متخصصة مهنية و أكاديمية وبهرمية المنهاج تحت مظلة المجالات. وكان ضمن الداعمين لفكرة الشمولية (جيمس كونانت) رئيس جامعة هارفارد لأكثر من عقدين وترأس الإصلاحات التي أدت إلى وجود طلبة عالميين في العمومية. وخلال فترة التحول هذه كان طلبة جامعة هارفارد القادمين من المدارس الثانوية الشاملة يحطمون الأسطورة القائلة بأن أفضل إعداد للجامعة يتم عن طريق المدارس الثانوية ذات التخصصات الأكاديمية.

وقد بين جيروم برونر في دراسته لسياسة القبول في جامعة هارفارد أن الطلبة القادمين من المدارس العامة يحملون شارات تميز أكثر من الطلبة القادمين من المدارس المستقلة لإعداد الجامعيين. واعترافاً من كونانت بهذه النتيجة وغيرها مما طبق في جامعات رائدة أخرى فقد أصبح مقتنعاً أكثر بأن المدرسة الشاملة ليس بإمكانها أن تلبي احتياجات التميز الأكاديمي بل هي مفتاح أيضاً للمؤسسات التعليمية للارتقاء بالمثل الديمقراطية المتمثلة بالوحدة المبنية على التنوع. ونلاحظ في السبعينات أن بعض الدول الأوروبية التقدمية قد تبنت نموذج المدرسة الشاملة فيتعجب كونانت من عدم دعم الأمريكيين لهذه النموذج الذي هو من ابتكارهم أصلاً.

ومن المستغرب أن النقد الموجه للمدرسة الشاملة قد صمت أثناء الثمانينات والتسعينات بل اتجه نحو المدارس الخاصة البديلة والتي أصبحت تؤسس في البلاد أثناء تلك الفترة. وتحت راية "الاختيار" عملت إدارتي ريجان وبوش على تشجيع المدارس البديلة وانهمكت وزارة التعليم الاتحادية بهذا الجهد. ولخص مدير المركز الاتحادي لتمويل المدارس الثانوية الفعالة استغرابه لوجود المدارس الشاملة وتشجيعه للمدارس البديلة المتخصصة بقوله "إن هذه المدارس تخدم تنوع أساليب التعلم والطموحات الوظيفية، والقيم الاجتماعية" وقد ظهر بأن الانقسام في المجتمع الأمريكي يزداد ويتجه

نحو فصل النظام المدرسي ليخدم الاهتمامات الخاصة للقطاعات المختلفة من السكان. ورغم أن الجمهور العام ليس مستعداً لفصل المدارس وترك المفهوم الشامل والوظيفي للمدرسة الثانوية الأمريكية، فإن الأحداث في نهاية القرن العشرين أيدت مخاوف كونانت تحول مستقبل المدرسة الشاملة الأمريكية المتفردة.

وكان كونانت يعي بأنه لكي تكون المدرسة الشاملة أداة فاعلة لفكرة التوحيد المبنية على التنوع فإن هذا المطلب للتوحيد يجب أن ينعكس في المنهاج. وتنوع فئات الطلبة في المدرسة الثانوية تتطلب منهاجاً متنوعاً، ولكن الوحدة المبنية على التنوع في الديمقراطية تتطلب أيضاً بأن يقدم المنهاج أرضية مشتركة تمكن الأجيال القادمة بناءً عليها من تمحيص المشكلات التي يشترك بها كل أفراد المجتمع. وهذه مهمة التعليم العام. وأيضاً طبيعة المشكلات التي يواجهها كل أعضاء المجتمع الديمقراطي تتطلب الانتباه إلى نسيج المنهاج، لأن هذه المشكلات لا تتناسب مع الفئات والمجالات المعرفية التي يتشكل منها منهاج المواد. وقبل أن نستجلي الطرق المختلفة لإعادة تنظيم المنهاج للتعليم العام فإننا نعطي إيجازاً عن دور التعليم العام في المراحل المبكرة من المدرسة.

## المدرسة الثانوية المتوسطة:

إن هدف التعليم العام في المدرسة الشاملة ينطبق بالكامل على المدرسة الثانوية المتوسطة. لكن بسبب اختلاف اهتمامات واحتياجات الطلبة المراهقين الصغار عن المراهقين الكبار وعن الأطفال فإن المدرسة المتوسطة يجب أن لا تعتبر كنموذج مصغر عن الثانوية ولا امتداداً للمدرسة الابتدائية.

ولقد كان تنامي وقبول المدارس المتوسطة في منتصف القرن يخدم قضية استثناء مرحلة الصف التاسع من مرحلة الإعداد للجامعة. وقبل تطور المدرسة المتوسطة كانت الجامعات تعتبر الصفوف الثانوية الأربعة إعداداً أساسياً للجامعة. وبضم الصف التاسع إلى المرحلة المتوسطة أتيحت الفرصة لإعادة تصميم المنهاج في هذه المرحلة للمراهقة المبكرة برغم أن الكثير من الكليات بقيت تنظر للصف التاسع بأنه إعداد لبرامج الجامعة. وخلال الأربعينات والخمسينات والستينات بذلت جهود كبيرة لتطوير صفوف محورية للتعليم العام على مستوى المدرسة المتوسطة.

وأيضاً بإدخال الصفين السابع والثامن إلى هيكل المدرسة المتوسطة فقد تمكنت هذه المدرسة من تقديم نطاق واسع من الخبرات المنهجية للمراهقين الصغار أكثر مما كان يقدم لهم في المدرسة الابتدائية ذات الثمانية صفوف والتي كانت تركز منهاجها على تطوير المهارات في العمليات الأساسية. وبدخول المراهقين الصغار لهذه المرحلة التي تتطلب التفكير الافتراضي وحل المشكلات الأكثر تعقيداً فقط ظهرت المدرسة المتوسطة مرشحة لتقديم فرصاً اكبر لإعادة تصميم المنهاج بحيث يناسب بشكل خاص هذه المجموعة العمرية. وأيضاً فقد تم تجهيز المدرسة المتوسطة بالمرافق والمصادر التي لا تتوفر عادة في المدرسة الابتدائية مثل المكتبات والمختبرات والمتاجر وصالات الجمنازيوم واستوديوهات الفن والموسيقى، ... الخ. وأيضاً عملت هذه المدارس على اجتذاب مدرسين ذكوراً لتدريس الصفين السابع والثامن.

ومتابعة للتميز الأكاديمي فقد وجدت في فترة الخمسينات والستينات بعض المدارس المتوسطة التي انتقلت إلى تنميط مناهجها أسوة بما فعلته المدارس الثانوية خاصة فيما يتعلق بالدراسات الأكاديمية. فقامت بفصل الطلبة إلى مجموعات حسب التخصص الأكاديمي، وأعطيت الأولوية للموضوعيات الأكاديمية على حساب التعليم العام الوظيفي وعلى حساب التعليم الاستكشافي والإثرائي. وفي كثير من الأحيان عملت المدرسة المتوسطة على إعداد طلبة للمدرسة الثانوية وتحت ضغط الوقت بدا أن المنهاج يفقد مصداقيته التي اكتسبها عبر سنوات طويلة.

والدعوى إلى أنسنة المدارس في نهاية الستينات والسبعينات شهدت هجوماً متزايداً على المدارس المتوسطة ووصفت بأنها بطيئة في الإصلاح وبأنها قمعية وسلطوية، وبأن المدرسة الثانوية هي أرض الفوضى والضياع كماك يقول (سيلبرمان).

ورغم أن المدرسة المتوسطة لقيت من الانتقادات أكثر مما تستحق فقد عملت على تطوير مصداقية المنهاج من خلال التطوير والتوسيع ضمن أطر زمنية ومحاور ومجالات واسعة لتنظيم المنهاج، سيتم مناقشتها لاحقاً.

### المدرسة المتوسطة:

من الستينات وحتى الثمانينات نظر كثير من التربويين للمدارس المتوسطة الناشئة بأنها مناسبة جداً لجسر الفجوة بين مرحلة الطفولة الابتدائية ومرحلة المراهقة

في المدرسة الثانوية. والمدافعون عن المدرسة المتوسطة زعموا بأن المدرسة الثانوية المتوسطة أصبحت تقليداً للمدرسة الثانوية، ويقولون بأنه نظراً لأن الصغار أصبحوا يصلون مرحلة البلوغ أبكر بسنة من الأجيال السابقة فقد لزم تعديل نظام المدرسة الثانوية وبنفس الوقت فإن المدرسة المتوسطة أكثر ملائمة لاحتياجاتهم التعليمية في سن المراهقة المبكرة.

وبالتأكيد هذه المزاعم لها ما يبررها لكن انتعاش المدرسة المتوسطة اكتسب قوة منذ الستينات إلى التسعينات نتيجة للتغييرات الديمغرافية في فئة المراهقين حيث كان عدده يتناقص. بينما فئة الأطفال تتزايد. وفي الحقيقة كان مدراء المدارس الثانوية المتوسطة يحولون مبانيها إلى مدارس متوسطة لتخفيف الضغط عن المدارس الابتدائية.

والمدارس المتوسطة عادة تضم الصفوف من السادس إلى الثامن وبذلك تضع الصف التاسع مرة أخرى في المدرسة الثانوية كما كان في بداية القرن قبل ظهور المدرسة الثانوية المتوسطة. وبعدد يفوق 4 من 10 من طلاب الثانوية يذهبون إلى الجامعة فإن إعادة تنظيم المدرسة الثانوية لتضم أربعة صفوف قد أعاد للصف التاسع أهمية من حيث أنه داخل في مرحلة الإعداد للجامعة. وهذا وضع معوقات إضافية على تطوير المنهاج للصف التاسع. ومع هذا فإن إدخال الصف التاسع في المرحلة الثانوية قدت خدم الطلبة الذين ينوون متابعة دراستهم الجامعية لأنه جعل الجامعات تأخذ بتقييم سنوات الثانوية الأربع لغرض القبول في الجامعة.

### البحث عن هوية أصيلة:

رغم أن المدرسة الثانوية المتوسطة لم تتحرر فعلاً من وظيفة الإعداد للجامعة فإن المدرسة المتوسطة تحررت لأنها لم ترتبط بالثانوية. والمدافعون عن المدرسة المتوسطة زعموا بأنها مصممة خصيصاً لتوفير نطاق واسع من خيارات التعلم للصغار لا توفره الصفوف المنضوية على نفسها في المرحلة الابتدائية وبدون تبني هيكل إدارات التعليم الثانوي. ومنهاج المدرسة المتوسطة منظم جيداً ليحتوي بعض ملامح الوقت المغلق، والدراسات الموحدة، وتعليم الفريق، ومرونة الجدول المدرسي، والعروض الخاصة، والمرافق التي لا تتوفر عادة في المدرسة الابتدائية مثل الفن الصناعي والعمل المنزلي

والطباعة وعلم المختبرات والعمل المكتبي والتربية البدنية، ... الخ. وربما النقطة الأضعف في المدرسة المتوسطة هي نقص الاهتمام الملموس بتوفير منهاج منسجم للتعليم العام ونقص المصادر والمرافق مثل المكتبات المجهزة بشكل جيد والمتاجر والاستوديوهات والمختبرات. وهناك مسألة ضم الأطفال من المراحل الثامنة من عمر 13 سنة مع أطفال من الصف الخامس والسادس من 10 و11 سنة في مدرسة واحدة.

والكثير من الإدارات التعليمية أنشأت مدارس متوسطة لحل مشاكل إدارية مثل الحاجة لتلافي الازدحام في المدارس والحاجة إلى فصل الطلبة، حيث أن الكثير من المدارس الثانوية أهملت الحاجة إلى تصميم منهاج يلبي حاجات المجتمع الديمقراطي رغم حقيقة ابتلائها بالاستقطاب العرقي والصراعات الموجودة في المجتمع الكبير.

**المدرسة الابتدائية:**

خلال النصف الأول من القرن العشرين كان النمط السائد في منظمات التعليم في المدرسة الابتدائية هي الصفوف المغلقة ذاتياً والتي فيها يعين المعلم مسؤولاً عن تعليم كافة المجالات الموجودة في المنهاج في صف معين من مستوى محدد. وكان يعتقد بأن المعلم في هذا النظام لا يتعرف على الطلبة بشكل أفضل فقط بل ويقدم لهم منهاجاً متكاملاً. وكان المعلم يستخدم برنامجاً زمنياً يومياً للانتقال من موضوع لآخر وبالتالي يعالج الموضوعات كل بشكل منفصل بزمن معين في اليوم الواحد. وكان التركيز في هذه الصفوف التقليدية يتم على تطوير المهارات الأساسية مع اهتمام نسبي بالهدف الأشمل للتعليم العام.

**أولاً: ترتيبات التعليم المعدلة:**

ونظراً للمطالب المتزايدة الملقاة على عاتق مدرس الصفوف المغلقة وفرت الكثير من المدارس الابتدائية لهؤلاء المعلمين مساعدة خاصة من خلال معلم مساعد يعطي استشارات أو معلم يعلم مباشرة بعض الموضوعات. ومع تزايد المطالب بتوفير تعليم متخصص مثل تعليم اللغات الأجنبية في مستوى الابتدائي تزايدت أعداد المدارس التي توفر مدرسين خاصين لتعليم هذا المجال وغيره مثل الموسيقى والفن والتربية البدنية والقراءة واستمر المدرس المعتاد بتولي معظم أقسام المنهاج. بعض المدارس تبنت نظاماً مزدوجاً للصفوف الابتدائية العليا يقضي بموجبه الطلبة نصف اليوم المدرسي في صفوف

مغلقة ثم يقضون النصف الآخر في دوائر تعليم متخصصة غير متدرجة. لكن الكثير من المدارس الابتدائية بقي لها تحفظات على التخصصات وفضلت بدلاً منها تعليم الفريق باستخدام مساعدة المعلم أو المختص. وعندما كان يستخدم تعليم الفريق كانت الترتيبات أقرب إلى نظام الكليات منها إلى النظام الهرمي.

**ثانياً: المدرسة الخالية من المستويات:**

خلال الستينات تبنت الكثير من المدارس الابتدائية خطط تنظيم غير متدرجة في المستوى الأساسي. وغرض هذه الخطط تسهيل الانتقال المستمر للطلبة حسب سرعتهم الذاتية في الموضوعات المختلفة خاصة في القراءة والرياضيات.

ورغم زعم مؤيدو هذا النظام بأنه يلبي الفروق الفردية بين الطلبة ويشجع المفهوم الطولي للمنهاج إلا أن هذا النظام الخالي من الدرجات له صعوباته. فمثلاً هذه المدارس استبدلت الدرجات بما يسمى الخطوات الميكانيكية لتحديد مستوى الطالب وبالتحديد استخدام علامات اختبارات تحصيل معيارية. وأيضاً زعموا بأن هذا النظام يعطي أهمية للنظام العمودي للمنهاج في مقابل الأفقي أو المترابط بين مختلف الدراسات التي تشكل مجموع المنهاج.

وأخيراً فإن الزعم بأن المدرسة الخالية من المستويات تقدم تحصيلاً أفضل للطلبة أكثر من نظام الدرجات لم يثبت له دليل. وتفوق نظام إداري معين سواء بدرجات أو بغير درجات أو بصفوف مغلقة أو غير مغلقة لم يحمل على أنه يؤثر بتحصيل الطلبة، ربما لأن متغير المعلم أقوى من متغير الإدارة. وبالمدى الذي يؤثر فيه التنظيم الإداري بتغييرات جوهرية في بيئة التعلم بما فيها التفاعل بين المعلم والتلميذ فإنه من المحتمل أن يحدث تغييراً في نتائج التعلم. ومن هنا تبرز الحاجة لدراسة التعلم من ناحية البيئة المتوفرة في المدرسة والصف المدرسي.

**ثالثاً: الصف المدرسي المفتوح:**

في بداية السبعينات انجذبت دعوات الإصلاح في المدرسة الابتدائية إلى طرق تنظيم غير رسمية تسمى عموماً بالصفوف أو المدرسة المفتوحة. وبدأت هذه الصفوف في بريطانيا وجاءت استجابة على الانتقادات الكبيرة للمدارس الأمريكية في الستينات.

وظهرت الصفوف المفتوحة بأنها وسيلة لأنسنة المدارس الابتدائية بعد اتهامها بأنها مدارس قمعية.

في بريطانيا ترافقت الصفوف المفتوحة مع المنهاج المتكامل لإثبات أن حدود المقرر الدراسي والفترات المخصصة لها ونشاطات التعلم لا تناسب طبيعة الأطفال الصغار. والإصلاح التعليمي البريطاني في تلك الفترة يشبه الأمريكي رغم أن الجهود الأمريكية كانت أكثر ارتباطاً بالمبادئ الديمقراطية والاجتماعية.

ورغم الترحيب بالإصلاحات البريطانية كنموذج للإصلاح في التعليم الأمريكي في بداية السبعينات، إلا أن الصفوف المفتوحة لقيت انتقادات كبيرة في بريطانيا وأمريكا. وبقيت كثير من المدارس الأمريكية تعتمد الصفوف المفتوحة للتأقلم مع الفروق الفردية ونشاطات التعلم المتخصص. وأعطي انتباه نسبي لتطوير المنهاج المتكامل من خلال الصفوف المفتوحة.

**رابعاً: ترتيبات تفريد التعليم والتعلم الإتقاني:**

استجابة لمتطلبات تخندق المنهاج في أواخر السبعينات جاء مفهوم تفريد التعليم ليتم تكييفه للمهارات في منهاج المدرسة الابتدائية المرتكز على (R3) وعلى كتب العمل وأوراق العمل والمواد المبرمجة التي يتكرر ظهورها في الصفوف الابتدائية. والبرامج التعليمية التفريدية مثل التعليم الموجه فردياً – في الأصل تم تطويره خلال منتصف الستينات واتسع استخدامه في المدارس الابتدائية. وبرزت كثير من المزاعم بخصوصه خاصة فيما يتعلق بدرجات الاختبارات القبلية والبعدية للتحصيل في القراءة والرياضيات. وحيث كانت المدارس المستخدمة مضبوطة كانت تختار مجموعات عشوائية للمقارنة أو أنها لا تتقارب من حيث القدرات والتحصيل والخلفية الاجتماعية وقدرة المعلم مما يعني أنها كانت لاعتبارات سائدة أكثر منها لدراسة مصممة لتحسين التعلم.

أما مفهوم التعلم للإتقان فقد اتسع الاهتمام به وتطبيقه في السبعينات، ورغم أن استراتيجياته كانت مناسبة لكافة مستويات التعليم واستخدمت في المستويات الابتدائية خاصة فيما يرتبط بوظائف المدرسة. وبافتراض أن الفروق الفردية في التعلم المدرسي تختفي تحت الظروف المدرسية المثالية، فقد اعتمد التعليم الإتقاني كثيراً على

إكمال مهام دقيقة مع تغذية راجعة مستمرة وإجراءات تصحيح للطلبة كأفراد من خلال اختبارات تشخيصية تقدمية ومواد مبرمجة وكتب عمل واختبارات قصيرة، ... الخ. وبالتالي كان على المدارس التي تطبق التعليم الإتقاني أن تضيق المنهاج بالتركيز على القراءة والرياضيات.

**مدارس بديلة أم مدارس الاختيار:**

كما لاحظنا فقد أشارت لجنة إعادة تنظيم التعليم الثانوي سنة 1918م، إلى عدم مرونة المنهاج مقارنة مع المدارس الشاملة التي يختار فيها الطلبة ويغيرون برامجهم الدراسية دون الإضرار بالعلاقات المدرسية. وبعد ثلاثة أرباع قرن من الزمان عرض الرئيس بوش استراتيجية للتعليم الوطني في أمريكا 2000 تدعو إلى مدارس الاختيار على أساس أنها ستخلق مناخاً تنافسياً يحفز على التميز. وبربط التميز بالتنافس فإن استراتيجية بوش تدعو إلى إعادة توزيع المال العام على المدارس الخاصة طالما أن هذه المدارس تخدم الجمهور. وقبله بعشرين عاماً كانت فكرة كونانت بخصوص تمويل المدارس الخاصة من المال العام عكسية بقوله "كلما زاد ذهاب شبابنا إلى المدارس المستقلة كلما زادت المخاطر على وحدتنا الديمقراطية".

وعبر الرئيس بيل كلنتون الذي خلف بوش مباشرة عن معارضته لاستخدام المال العام لتمويل المدارس الخاصة. وأبدى دعمه لـ "مدارس الاختيار" من المستوى الابتدائي إلى الثانوي. وقامت المدارس العامة بتعيين بعض المدارس على أنها مدارس اختيار وفي بعض الحالات أجبر الآباء على اختيارها لأبنائهم عند سن الدخول للروضة على أنها مدارس للعلوم والتكنولوجيا أو مدارس اختيار للفنون الجميلة والمرئية والأدائية. وقوائم الانتظار أصبحت طويل خاصة عندما يختار الآباء لأبنائهم مدارس العلوم والتكنولوجيا ذات التجهيز الأفضل.

وبعيداً عن الأسس غير العلمية لفصل التلاميذ الصغار إلى مدارس ذات نوعية خاصة، كان هناك تساؤل حول موضوع الفصل الاجتماعي في مجتمع يتسم بالعالمية (العمومية)، مثل هذا الفصل كان مرفوضاً منذ 1918م في التعليم الثانوي على أساس أنه يتعارض مع الديمقراطية. لذلك بقي غالبية الجمهور يعارض هذه المدارس ويرفض التخلي عن معتقداته القديمة.

وأيضاً التطورات في حقبة التسعينات والتي أدت إلى خلق كثير من المدارس الثانوية المتخصصة في المدن الكبيرة والتي تم تنظيمها على أساس برامج عرقية ومهارات أساسية للأقليات أثارت عدة تساؤلات فيما يتعلق بالعزلة الثقافية وبالتمييز العنصري. وحيث المنهاج يقتصر على المهارات الأكاديمية الأساسية فإن هذه المدارس لم تتطلب مكتبات غنية أو مختبرات واستوديوهات ومخازن مما تحتاج المدارس الشاملة. وفي الواقع يبدو أن المدارس في المدن الأمريكية الداخلية كانت تستجيب لمشكلة تعدد الفروق الثقافية والصراعات الاجتماعية وذلك بإنشائها مدارس منفصلة للمجموعات الثقافية. لكن من الواضح غياب تطوير المنهاج الذي يضم برامج الثقافات المشتركة من المستوى الابتدائي إلى الثانوي.

## المدارس التسريعية:

ملاحظة مقلقة أبداها معلمون مفكرون تتعلق بظاهرة مطالبة الطلبة ذوي الإنجاز العالي بماهية الاختبار الذي يؤهلهم (وما هو بالتحديد الذي سيكونون مسؤولين عنه) مثل هؤلاء الطلبة صبرهم قليل مع المدرس الذي يخرج عن المواد المستهدفة بأهداف ونشاطات إثرائية. وفي الحقيقة كان هؤلاء الطلبة يبدون مطالب بمواد معرفية أقل (ما الذي يتضمنه الامتحان) بينما الطلبة الأقل إنجازاً كانوا يتجاوبون بشكل أفضل مع المواد المعرفية الأعلى مرتبة.

ويبدو في هذا تناقضاً ولكن الطلبة ذوي الإنجاز العالي أقل مقاومة بتركيزهم على الحقائق والمهارات التي يتطلبها الاختبار سواء كانت المواد مهمة أم لا وبها تحدي أم لا وتتعلق بحياتهم أم لا ، بالمقابل فإن الطلبة الأقل تحصيلاً حيث كانوا أقل نجاحاً بالامتحانات يبقون بغير دافعية. وحيث يسعى المعلمون لإشراك الطلبة ذوي الإنجاز العالي بنشاطات تفكير عليا فإن الصورة للطلبة الأقل إنجازاً هي بالتركيز على الحقائق والتدريبات.

وفي محاولة لمعالجة هذه المشكلات للطلبة متدني الإنجاز والطلبة المعرضون للمخاطر قام هنري ليفن وزملائه في جامعة ستانفورد بتقديم مفهوم البرامج الكلية للمدرسة الابتدائية والمستويات المتوسطة تحت افتراض أن ما يصلح للطلبة الموهوبين يصلح جيداً لكافة الطلبة.وهذا الافتراض مأخوذ من عبارة جون ديوي (الذي يريده

أفضل الآباء لأبنه يجب أن يكون هو ما يريده المجتمع لكافة أبناءه، وأية مثل أخرى لمدارسنا ستكون أضيق وغير محببة وضارة بديمقراطيتنا). ورغم أن لفن وزملائه قد شجعوا هذا الجهد تحت راية المدارس المسرعة فإن المشروع لم يكن موجهاً لتكثيف أو تسريع المنهاج، ولكن نحو تعميقه وتوسيعه من خلال دراسات متكاملة تدخل الطلبة في نشاطات تعلم التفكير عالي المستوى وفي مصادر تعلم إثرائية، وفي إشراك المعلمين بسلطات اتخاذ القرار ومسؤولية تطوير المنهاج والعمل مع المختصين لتطوير رؤى مشتركة للمدرسة والمجتمع والتخطيط التعاوني بين الطلاب — المعلم.

النتائج المزعومة للمشروع كانت عالية الإيجابية لكن المرء يطمح لرؤية مشروعات مصممة بضوابط تجريبية أكثر. ونظراً للضغوط الكبيرة لتوضيح نتائج اختبارات التحصيل الأكاديمي المعيارية فقد انصب تركيز المشروع على الدراسات الأكاديمية، ولكن المنهاج الأكاديمي ليس منهاجاً كاملاً، فالفنون الصناعية والاستوديوهات والدراسات غير الأكاديمية لها قوة إيجابية كبيرة على التطور المعرفي وعلى النجاح الأكاديمي والحياتي. ومن الطبيعي أن نجد تعاوناً منفتحاً ومبادرات في الصفوف التجارية والصفوف الفنية والاستوديوهات، ولكن ليس الكثير من هذا في صفوف الرياضيات. بالتالي فإن المدرسة التسريعية ستنجح في تقديمها لمناهج شامل أكثر.

# الفصل التاسع

# تطوير المناهج في أنظمة تعليمية متقدمة ونامية



# الفصل التاسع

# تطوير المناهج في أنظمة تعليمية متقدمة ونامية

## تمهيد:

سنأخذ مثالاً على هذا سنغافورة ولذا سوف ندرس مراحل نظامها التعليمي ومناهج التعليم ومزاياه فيها.

## مراحل النظام التعليمي في سنغافورة:

تتكون من المراحل التالية:

### أولاً: مرحلة التربية الابتدائية Primary Education:

تمتد ست سنوات تبدأ من:

- الصفوف الأربعة الأولى 1 – 4
- مرحلة الإعداد والتهيئة 5 – 6

### ثانياً: مرحلة التأسيس Foundation Sage:

- تغطي اللغة الإنجليزية 80٪ من المنهج.
- يخصص 20٪ للغة الأم والرياضيات وبعض الدروس مثل الموسيقى والفنون والتربية الأخلاقية.
- الانتقالُ من الصف الأول إلى الثالث مسؤولية المدرسة، إذ يقصد في نهاية الصف الثالث اختيار تقويم عام، وقبل الانتقال إلى الصف الرابع يبلّغ أولياء أمور الطلبة بنتائج أبنائهم ومدى استعداداتهم في الموضوعات الأكاديمية.
- يتعرض الطلبة إلى اختبار تحصيلي مُدّرس في اللغة الإنجليزية واللغة الأم والرياضيات، وتوضع أسئلته من بنك الأسئلة بالوزارة، وينتقل جميع الطلبة إلى الصفين الخامس والسادس.

### ثالثاً: مرحلة الإعداد والتهيئة Orientation Stage:

تشتمل على الصفين الخامس والسادس فيختار الطلبة مساراً من المسارات التالية:

- مسار القادرين أكاديمياً والموهوبين لغوياً وهم الطلبة الذين يدرسون لغة إنجليزية ولغة وطنية بمستوى عالٍ وغالباً ما تكون اللغة الصينية أو الملاوية أو التاميلية.
- مسار غالبية الطلبة ويدرسون اللغة الإنجليزية ولغة وطنية.
- مسار الطلبة الأقل قدرة ويدرسون أساسيات في اللغة الإنجليزية واللغة الوطنية ويستطيع الطلبة الانتقال من مسار إلى آخر حسب مدى تقدمهم في الدراسة ونتائج امتحاناتهم.

وتنتهي مرحلة الدراسة الابتدائية باختبار عام يسمى Primary School Learning Examination والهدف من الاختبار معرفة قدرات الطلبة للالتحاق بالتعليم الثانوي فيتابع من يحصلون على الدرجات المناسبة في دراستهم الثانوية في حين يُعطى من لا يحصل على هذه الدرجات دروساً إضافية في الرياضيات واللغة الإنجليزية ليقدم الاختبار مرة ثانية.

### رابعاً: مرحلة التعليم الثانوي Secondary School:

- يواجه الطلبة خيارات بين مسارات ثلاثة تتناسب مع مختلف قدراتهم وهي المسار الخاص والريع والعادي وتمتد هذه المرحلة من أربع إلى خمس سنوات حيث يلتحق معظم الطلبة بالتعليم الثانوي مدة أربع سنوات في حين يمضي بعض الطلبة من أربع إلى خمس سنوات في التعليم الثانوي العادي ويقدمون بعدها امتحان نهاية الدراسة الثانوية "سنغافورة – كمبردج".
- يحصل الطلبة المتقدمون إلى GCE بعد أربع سنوات على شهادة الدراسة الثانوية العادية Normal أما الطلبة القادرون فيتقدمون إلى امتحان GCE (o) Level بعد نهاية السنة الخامسة.

### مناهج التعليم الثانوي في سنغافورة:

- تركز مناهج التعليم الثانوي على اللغة الإنجليزية واللغة الأم والعلوم والرياضيات والتكنولوجيا إضافة إلى المواد الفنية والاجتماعية.

- يحصل الطلبة في المرحلة الثانوية على توجيه مهني وإرشاد Patoral Care لمساعدتهم على فهم أنفسهم وقدراتهم وميولهم يتفاعلون مع معلميهم حيث يناقشون قضايا ذات صلة بشخصياتهم.
- يشارك الطلبة في نشاطات منهجيّة اجتماعية Extra - Curricular Activities تساعدهم على النمو المتكامل وفهم المجتمع وتنمية قيم واتجاهات إيجابية مثل عمل الفريق والضمير الاجتماعي وتطوير مهاراتهم الحركية والجمالية، والأنشطة في المدرسة السنغافورية اختيارية في المرحلة الابتدائية وإجبارية في الثانوية.

## مزايا التعليم في سنغافورة:

يمكن عرض أبرز الملامح للتعليم في سنغافورة بالآتي:

- يعد الطالب السنغافوري لأداء الامتحانات ويتدرب فترة طويلة على الاستعداد وهناك معلمون مختصون يقدمون دروساً خصوصية في كيفية أداء الامتحانات.
- يصرف المعلم في سنغافورة ساعات طويلة في برامج التدريب أثناء الخدمة حيث يشارك متطوعاً في هذه البرامج بدفع كلفتها بنفسه.
- هناك نظام إشراف تربوي مباشر وحازم يعمل على التحقق من قيام المعلمين بواجباتهم.
- يركز النظام على المنافسة الدائمة من لحظة الالتحاق بالمدرسة.
- تعدد الامتحانات بدءاً من السنة الثالثة فالرابعة إلى السادسة حيث يتلقى الطلبة تدريبات على طرق تأدية الامتحانات.
- يركز المنهج على العلوم الحديثة ذات الصلة بالاتصال كاللغات الإنجليزية والوطنية.
- تعتبر اللغة الأجنبية لغة العمل والإدارة والاتصال والتجارة والتكنولوجيا
- يتلقى الطلبة توجيهاً وإرشاداً مستمراً في المدرسة.
- للأنشطة التربوية مكان مهم في النظام التربوي كوسيلة لتنمية الشخصية وخلق قيم واتجاهات إيجابية مثل روح الفريق والضمير الاجتماعي.
- الهدف الأساسي للنظام التربوي خلق الرغبة في التعليم المستمر والاتصال مع العالم المتقدم.
- للمدرسة دور سامي في زيادة تحصيل الطلبة، وخاصة أن المدارس تصنيفات ومستويات ويتنافس الأهالي على إدخال أبنائهم في المدارس ذات المستوى الرفيع.

# المراجع


- جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد ابراهيم، 2004، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان.
- الدمرداس عبد المجيد سرحان، 1996، المناهج المعاصرة، دار القلم، الكويت.
- محمد أمين المغني، حلمي الوكيل، 1987، أسس بناء المناهج وتنظيمهاتها ، مكتبة الأنجلو، القاهرة.
- ابراهيم بسيوني عميرة، 1987، المنهج وعناصره ، دار المعارف، القاهرة.
- جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد ابراهيم، 2001، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها ، دار الشروق، عمان.
- يحي حامد حمدان، جابر عبد الحميد، 1997، المناهج، أسسها وتخطيطها وتنوعها، دار النهضة، القاهرة.
- محمد صلاح الدين وفتحي الديب، 1999، المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار القلم، الكويت.
- ماجد خطايبة، 2001، بناء المنهج المدرسي ، دار الشروق، عمان.
- عبد اللطيف فؤاد، 1987، المناهج، أسسها، دار الفكر، عمان.
- توفيق مرعي، محمد الحيلة، 2001، المناهج التربوية الحديثة ، دار المسيرة، عمان.
- عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج وتطويرها بين النظرية والتطبيق ، مركز ديبونو، عمان.
- ابراهمي محمد الشافعي، 1996، المنهج المدرسي من منظور جديد، الرياض.
- Daniel Tanner & Laurel tanner, 1995, Curriculum Development Theory into practice, Hall Inc, New Jersey.
- Allance Ornstein & framcis P. Hankins 1998. Curriculum Foundations, principles and Issues, third edition, Ally& Bacom Aviacom company.
- Milburn, G 1992. Do Curriculum studies have a future? Journal of curriculum & Supervision 1(3): 302-318.
- Toomps, W, W. G Tierney, W 1995. Curriculum Definition and Reference Points. Journal of Curriculum & Supervision (3): 175 - 195.